



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Matavele, Hilária Joaquim; Roldão, Maria do Céu; Costa, Nilza
Construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores
do ensino básico em Moçambique: perspectivas de formadores de professores
Revista Brasileira de Educação, vol. 24, 2019
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782019240036

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27559571028>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto

ARTIGO

Construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique: perspectivas de formadores de professores

Hilária Joaquim Matavele^I 

Maria do Céu Roldão^{II} 

Nilza Costa^{III} 

RESUMO

O estudo incidiu sobre as visões de 289 formadores de professores de 17 instituições de formação de professores do ensino básico acerca da noção de profissionalidade desenvolvida em seus formandos. Usaram-se resultados de um questionário que foi aplicado aos formadores, supondo e sustentando teoricamente que as representações dos formadores a respeito do conceito ensinar, dos objetivos e competências privilegiadas nessa formação e dos atributos reconhecidos como essenciais à atividade de ensino desocultariam aspectos relevantes sobre a profissionalidade que sua ação pretende desenvolver. Os resultados mostram que as perspectivas dos inquiridos incorporam elementos associados a um conceito de profissionalidade de nível baixo e desvendam contradições que dizem respeito ao conceito que se pensa estar a construir.

PALAVRAS-CHAVE

ensino; profissionalidade docente; competência profissional; formação inicial de professores.

^IUniversidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique.

^{II}Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

^{III}Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

THE CONSTRUCTION OF TEACHERS' PROFESSIONALISM IN INITIAL TEACHERS' EDUCATION IN MOZAMBIQUE: THE VIEWS OF TEACHER EDUCATORS

ABSTRACT

The study focused on the views of 289 teachers educators from 17 Teachers' Education Institutions of Basic Education on the notion of teaching professionalism developed in their student future teachers. Results of a questionnaire applied to them were used, presupposing and theoretically supporting that the representations of educators on the concept of teaching, privileged goals and competences in this training and attributes recognized as essential to the activity of teaching would reveal relevant aspects of the professionalism that their action intends to develop. The results show that the perspectives of the respondents include some elements associated with a low level concept of teaching professionalism and unveil contradictions about the concept that is being constructed.

KEYWORDS

teaching; teaching professionalism; professional competence; initial teacher education.

CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LA ENSEÑANZA BÁSICO EN MOZAMBIQUE: PERSPECTIVAS DE FORMADORES DE PROFESORES

RESUMEN

El estudio se centró en las visiones de 289 formadores de profesores de 17 instituciones de formación de profesores de enseñanza básica sobre la noción de profesionalidad desarrollada en sus alumnos. Se utilizaron resultados de un cuestionario que les fue aplicado, suponiendo y sosteniendo teóricamente que las representaciones de los formadores sobre concepto enseñar, objetivos y competencias privilegiadas en esa formación y atributos reconocidos como esenciales a la actividad de enseñanza desvelarían aspectos relevantes sobre la profesionalidad que su acción pretende desarrollar. Los resultados muestran que las perspectivas de los encuestados incorporan elementos asociados a un concepto de profesionalidad de nivel bajo y desvendando contradicciones sobre el concepto que se piensa estar construyendo.

PALABRAS CLAVE

la educación; profesionalidad docente; competencia profesional; formación inicial de profesores.

INTRODUÇÃO

A atividade docente, no âmbito da sua função social e especificidade, tem desafiado a formação de professores a enveredar por uma reconceptualização que responda aos quadros sociais da contemporaneidade (Leitão e Alarcão, 2006), defendendo-se que a escola deve ser capaz de atender à pluralidade característica desses quadros, preservar a diversidade cultural e simultaneamente “sujeitá-la a um referencial comum, para evitar rutura e exclusão social” (Leitão e Alarcão, 2006, p. 98). Nessa ótica, o conceito de profissionalidade ganha destaque acrescido na investigação (Gimeno Sacristán, 1995, 2003; Roldão, 2005, 2007, 2011; Monteiro, 2010; Shulman, 1986, 1987). Associado às questões relacionadas com a profissionalidade docente, salienta-se a reflexão sobre os atributos caracterizadores de uma atividade quando assumida como profissional (no sentido restrito desse termo, adiante elucidado), no intuito de se perceber se a docência é reconhecida como tal e como se pode conceber uma formação de professores que dote a ação de ensinar do necessário caráter profissional.

Nesse sentido, em Moçambique, no discurso verbal de matriz política e nos documentos curriculares oficiais, a formação de professores do ensino básico é vista como imbuída de caráter profissional, destacando-se o seu compromisso com a formação de profissionais competentes (Moçambique, 2013). Contudo, a par da esfera discursiva de âmbito político, importa convocar também a perspectiva conferida à formação de professores pela investigação, para perceber como efetivamente é construída a profissionalidade docente nos espaços instituídos para iniciar e liderar esse processo. Ressalta-se que, nesse país, a formação inicial de professores para o ensino básico (1ª a 7ª classe) está fundamentalmente sob responsabilidade dos institutos de formação de professores, que oferecem um curso de um ano, de nível não superior, para o qual o requisito fundamental de ingresso é a 10ª classe (equivalente ao 9º ano do ensino fundamental brasileiro). Essa formação, além de baixa, com frequência é a única que a maioria dos professores daquele nível de ensino recebe para o exercício da sua função social de ensinar, pois as possibilidades formativas são escassas e o sentido de desenvolvimento profissional como um processo de formação dinâmico e contínuo (Marcelo Garcia e Pryjma, 2013) nem discursivamente está afirmado no país (Matavele, 2016). Por isso, a formação inicial de professores corporiza muito mais do que o primeiro momento formal de socialização profissional do professor iniciante; cabe-lhe um papel crucial na construção da identidade profissional dos professores.

Tendo isso presente, com base nos resultados de um questionário elaborado pelas autoras deste texto, aplicado aos formadores de professores de 17 institutos públicos de formação de professores de ensino básico de todo o país que aceitaram ser inquiridos, o artigo analisa perspectivas de 289 formadores acerca da construção e mobilização do conhecimento profissional na formação inicial de professores. Considerando que é sobre esses institutos e sobre os formadores, como principais agentes da formação, que recai essencialmente a responsabilidade de formar professores, advoga-se que a sua ação e concepção formativa concorrem para a construção de professores profissionais, independentemente do grau ou do nível dessa profissionalidade.

Procurou-se descobrir as representações dos formadores de professores do ensino básico nas instituições referidas no que concerne aos seus conceitos quanto ao que significa ensinar, aos objetivos e às competências que eles privilegiam na formação que desenvolvem e aos atributos que reconhecem como essenciais à atividade de ensino que desenvolvem. Essa é uma forma de captar o sentido de profissionalidade subjacente a sua ação formativa embrenhada em seus discursos, explicitar as lógicas a que obedecem e os efeitos que a visão e ação dos formadores podem potencialmente produzir no modo de ser professor de seus formandos.

PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O termo *profissão* tem duas acepções principais: ocupação permanente de alguém como fonte principal de subsistência e ocupação especializada bem remunerada e prestigiada. Do ponto de vista da sociologia, distinguem-se três níveis de significação do conceito (amplo, intermédio e restrito), associados ao grau de reflexividade teórica que envolvem (Monteiro, 2010). Nota-se que o conceito amplo é ligado à noção de profissionalidade de nível baixo, e o restrito corresponde ao conceito de nível alto.

Situada no sentido restrito de profissão, a *profissionalidade* no âmbito da docência é entendida “como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional” (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007, p. 92), e vem ganhando relevo no modo de pensar a ação docente, incentivando-se os professores a se assumirem como atores e produtores do saber sobre o ensino (Alarcão, 2001; Goodson, 2008) enquanto profissionais do currículo (Cochran-Smith e Lytle, 1993; Roldão, 2011). Esse desafio exige dos docentes a apropriação de um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 65), consentâneos com a profissionalidade.

Como se depreende da reflexão exposta, a noção de profissão no sentido sociológico do termo — sentido restrito (Montero, 2005; Rodrigues, 2002) —, associada à questão da profissionalidade no contexto da docência, se remete para o processo de afirmação profissional dos professores. Nóvoa (1995), que analisou o processo de transformação da docência em profissão do ponto de vista sócio-histórico, considera a construção da profissionalidade docente um processo não linear marcado por lutas e conflitos, hesitações e recuos iniciado na segunda metade do século XVIII, e essa atividade tem balançado entre a funcionarização e a profissionalização. Alegadamente, porque não satisfaz aos requisitos de profissionalidade apontados na literatura (anteriormente aflorados e mais adiante assinalados), tende-se a atribuir o estatuto de semiprofissionalidade à docência na literatura de especialidade (Gimeno Sacristán, 1995; Roldão, 2011), assinalando-se, por isso, a necessidade social da consolidação do seu caráter profissional (Monteiro, 2008; Nóvoa, 2009; Roldão, 2007), por meio da profissionalização dos professores.

Importa lembrar que a *profissionalização* é um processo de elevação do estado de mera ocupação ao estatuto de profissão no sentido restrito. No caso dos profes-

sores, esse processo passa por dotar esse grupo da necessária *competência profissional*, configuradora do conjunto de saberes imprescindíveis para desempenharem bem a função específica que deles se espera e que os distingue como profissionais (Esteves, 2009). A funcionalização, por seu turno, remete para o exercício de uma ocupação de forma reconhecida e remunerada, mas não associado necessariamente à autonomia nem ao poder de decisão sobre a atividade exercida, uma vez que ao funcionário cabe sobretudo a execução com eficácia de decisões tomadas por outros. Dito de outro modo, enquanto o profissional tem poder de decisão sobre a atividade que exerce, o funcionário limita-se a cumprir com eficácia decisões que nem sempre cabe a si tomar. Essa visão da docência situa-se nas teorias curriculares de matriz tecnicista e modelos de cariz burocrático nos quais os professores têm pouca autonomia e poder de decisão sobre a atividade que exercem (Figueiredo, 2013; Marcelo, 2009; Garcia, 2010).

Sobre *competência profissional*, interessa diferenciar o conceito de *competência* do de *competências*, sublinhando que, enquanto a *competência* diz respeito a um traço global da ação de um indivíduo ou grupo profissional sobre o qual se pode emitir um juízo de valor quanto à qualidade da ação desenvolvida e em função disso classificar quem a desenvolveu de competente, mais ou menos competente, ou incompetente (Le Boterf, 2001; Esteves, 2009), as *competências* relacionam-se com traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser descortinados e enumerados sem se lhes associar juízos de valor e, tampouco, servir-se do seu somatório para julgar a qualidade do profissional a quem se referem.

Por outro lado, no que diz respeito à natureza do saber específico dos professores — um dos caracterizadores centrais de uma atividade reconhecida como profissional —, retenha-se que, no entender de Roldão (2007), a sua identificação é marcada por duas linhas: uma próxima dos estudos de Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004), que pauta pela desmontagem analítica dos elementos envolvidos no conhecimento global do docente, e outra que, na esteira de Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1984) e fortemente influenciada por Schön (1983, 1987) e pela epistemologia da prática, incide na construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva com base na prática do profissional em ação. As duas linhas decorrem de teorizações assentes em numerosos estudos de caso que podem ser tomadas como complementares, pois a primeira linha acentua o caráter normativo do conhecimento profissional, e a segunda enfatiza a vertente interpretativa do conhecimento evidenciado pelos professores competentes. A nosso ver, os professores competentes ensinam bem porque as suas práticas comportam as dimensões de conhecimento profissional apontadas como normativas. Nesse sentido, identificamo-nos com Montero (2005), quando alega que o conhecimento profissional decorre tanto da formação (caráter normativo) como da reflexão dos professores sobre a sua prática (caráter interpretativo).

O saber específico dos professores é um aspecto central na atividade docente, decorrente do fato de a ação de ensinar ser uma função específica socialmente atribuída aos professores (Gimeno Sacristán, 2003; Roldão, 2007). No entanto, segundo Gimeno Sacristán (2003) e Roldão (2007), ensinar, tal como exercer medicina, é uma atividade socioprática, e a prática existe historicamente muito antes da sua teorização, o que dificulta a teorização do conceito de ensino e da sua prática. Contudo, como o primeiro

autor esclarece, embora a educação possua prática e compreensão partilhadas, já que no quotidiano qualquer cidadão pode desenvolver práticas informais de tipo educativo, os professores ensinam não só porque detêm esse saber leigo, mas, sobretudo, porque sabem mais e de forma mais fundamentada sobre o ensino, um saber desenvolvido no âmbito da sua função específica, socialmente atribuída e reconhecida — a de ensinar os outros. É desse sentido da noção de *ensinar*, enquanto atividade dos professores (como especialistas do ensino), que se está a falar. Sublinha-se, porém, que mesmo quando vista nessa perspetiva estreitamente ligada à criação da *escola* — instituição encarregada de *passar* o currículo por intermédio da ação dos professores — a atividade de ensinar não possui sentido unívoco.

Fala-se de ensino para apontar uma tentativa de promoção de aprendizagem, quer ela bem-sucedida ou não, mas há também o entendimento de que quando a aprendizagem é mal sucedida não há ensino (Passmore, 1980). Roldão (2005, 2007) afirma que, nas suas diversas abordagens teorizadoras, o conceito de ensinar pode revestir duas perspetivas principais que resultam da sua construção sócio-histórica: professar um saber; ou mediação entre o saber e o aprendente — fazer aprender alguma coisa a alguém. Ora, o sentido com que a noção é assumida influencia a formação de professores para concretizá-la. Significa isso que, se a visão de professor for de que ele deve ser alguém capaz de professar um saber que detém, o enfoque formativo será capacitá-lo para o domínio desse saber (conhecimento do conteúdo), enquanto, se se considerar que a função do professor é mediar a aprendizagem, se procurará que, além do conteúdo a ser ensinado, o professor domine também o conhecimento específico (conhecimento profissional) necessário para mediar adequadamente a aprendizagem. Nesse caso, será indispensável remetê-lo para a construção do conhecimento profissional necessário aos professores nas suas diversas dimensões ou categorias.

Sobre o conhecimento necessário aos docentes e às suas categorias, parece-nos de destacar o pensamento de Lee Shulman, um dos autores incontornáveis na reflexão a respeito do conhecimento profissional docente, recorrentemente referido e retomado por outros autores na pesquisa acerca desse assunto, funcionando como base na explicitação das dimensões do conhecimento profissional e realce do que é específico da atividade docente. Roldão (2007) e Mizukami (2004) consideram que Shulman (1987) procurou compreender e explicar o conhecimento essencial para ensinar e se distinguiu pelo relevo que deu ao componente do conteúdo disciplinar, nomeadamente o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*), caracterizado por articular o conhecimento disciplinar com o conhecimento pedagógico.

Shulman (1987) defendeu que existe um conhecimento distintivo para ensinar e propôs sete categorias para a sua organização:

1. conhecimento do conteúdo;
2. conhecimento pedagógico geral;
3. conhecimento do currículo;
4. conhecimento pedagógico do conteúdo;
5. conhecimento dos alunos e das suas características;
6. conhecimento dos contextos educacionais;
7. conhecimento das metas, finalidades e valores da educação.

Como o próprio Shulman (1986) frisou, três dessas sete categorias de conhecimento, designadamente o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do currículo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, estão diretamente ligadas à disciplina (matéria) cujo domínio o autor considera essencial na ação de ensinar. Aliás, como é comum dizer, ninguém ensina o que não sabe.

Conhecimento do conteúdo, tal como Ponte (2012) também entende, refere-se aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona e inclui a compreensão de fatos, conceitos, processos, procedimentos, paradigmas de uma área específica de conhecimento (conhecimento substantivo) e, ainda, os modos pelos quais essa área constrói e avalia o novo conhecimento (conhecimento sintático). Portanto, é importante que “o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento” (Mizukami, 2004, p. 6). Nesse sentido, exige-se do professor o conhecimento adequado das possibilidades representacionais da matéria. Garcia (2010) defende que o conteúdo que se ensina crie identidade, e, nesse sentido, o modo como o professor conhece certa disciplina ou área curricular inevitavelmente influi no modo como a ensina.

Conhecimento pedagógico geral consiste em um conhecimento que ultrapassa uma área específica, pois integra conhecimento de teorias e princípios relacionados com processos de ensinar e aprender, como gestão da sala de aula.

Conhecimento do currículo é aquele que se refere às ferramentas do ofício (atividade), como materiais e programas.

Conhecimento pedagógico de conteúdo é o conhecimento acerca de como tornar um assunto compreensível para os alunos. Na ótica de Archambault e Crippen (2009), tal conhecimento inclui o discernimento daquilo que faz um assunto difícil ou fácil para ser aprendido, o conhecimento de equívocos comuns que os alunos trazem para a sala de aula. A questão da desconstrução das concepções alternativas dos alunos, atualmente muito valorizada no ensino, pode ser inserida e atendida nessa categoria. O conhecimento pedagógico de conteúdo é um tipo de conhecimento construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria, que é enriquecido e melhorado com outros tipos de conhecimentos úteis para concretizar o ensino. Shulman (1986) esclarece que essa categoria ou dimensão de conhecimento profissional envolve a compreensão do que significa ensinar um tópico de um assunto específico, assim como os princípios e as técnicas didáticas necessários para o fazer. É um conhecimento construído ao transformar-se o conhecimento científico em conhecimento adequado para ensinar (Wilson, Shulman e Richert, 1987; Mizukami, 2004). Por causa dessa sua característica, de interligar a matéria e o processo de ensino, alguns investigadores, entre os quais Garcia (2010), Ponte (2012) e Figueiredo (2013), têm defendido que a designação mais adequada desse tipo de conhecimento deveria ser *conhecimento didático do conteúdo*.

Conhecimento dos alunos e das suas características é o conhecimento que envolve o conhecimento de processos cognitivos e desenvolvimentais sobre como os alunos aprendem.

Conhecimento dos contextos educacionais é um conhecimento que envolve contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, e

os contextos macro, como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos.

Conhecimento das metas, finalidades e valores da educação é aquele que abarca o conhecimento de fundamentos filosóficos e históricos da educação.

Inspiradas nessa categorização e no debate que suscita, outras classificações e reflexões foram desenvolvidas, quer pelo próprio Lee Shulman e seus colaboradores (Wilson, Shulman e Richert, 1987; Grossman, Wilson e Shulman, 2005; Shulman e Shulman, 2004), quer por outros autores, como: Ponte (1998), Mizukami (2004), Roldão (2015), suscitando e guiando a pesquisa sobre o conhecimento profissional específico dos professores.

Shulman e Shulman (2004), por exemplo, retomaram a reflexão sobre as componentes do conhecimento profissional do professor de Shulman (1986, 1987) e a aprofundaram, ampliaram e reorganizaram incluindo a importância do compromisso e da partilha com a comunidade profissional (*comunidade de aprendizagem*) da qual é suposto o professor fazer parte. Esses autores entendem a comunidade de aprendizagem como campo de visão partilhada, compromisso com o ensino e com a aprendizagem e, ainda, como suporte ao conhecimento profissional, de modo distribuído ou partilhado. Uma ideia central a reter, nessa reformulação, consiste em considerar que um professor competente é membro da comunidade e comprometido com ela, e a capacidade de aprender com a experiência pela reflexão e pela participação na comunidade de aprendizagem é essencial. Na mesma linha, Roldão (2007) e Roldão *et al.* (2009) recomendam a supressão do individualismo e abertura a uma dinâmica de interação com os pares na construção do conhecimento profissional específico dos professores. Cochran-Smith e Lytle (1999, 2009), por sua vez, falam em comunidades de pesquisa (*inquiry communities*), que encaram a pesquisa como atitude (*inquiry as stance*) e são animadas por um permanente questionamento.

Um olhar geral sobre a literatura denota que a ideia de os professores se organizarem em coletivos e construir em conjunto, por intermédio da reflexão e investigação, o seu conhecimento específico tem vindo a ganhar discursivamente força no campo da educação.

DESCRITORES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A análise do modo como a profissionalidade docente em determinado contexto é construída impele-nos a olhar para os diferentes níveis do conceito de profissão (do amplo ao restrito, isto é, do baixo ao alto) para situar a docência nesse processo.

No nível amplo (baixo), profissão configura uma noção fraca que abrange múltiplas ocupações, tem sentido puramente económico e estatístico e abarca qualquer atividade, ocupação ou emprego que serve para *ganhar a vida*, como: pedir esmola, vender jornais, ser proprietário, ser reformado, prostituir-se. Situam-se nesse nível todas as atividades de natureza, sobretudo, física e repetitiva, sem nenhuma ou com exígua aprendizagem prévia e sem reflexividade teórica.

O nível intermédio desse conceito tem a ver com um saber-fazer-bem específico, ou seja, uma competência funcional com validade e utilidade socialmente

reconhecidas, adquirida por intermédio de uma aprendizagem empírica ou formal (relativamente curta). É nesse nível que se integra grande parte das ocupações.

O nível restrito (alto) (o assumido neste artigo) está ligado ao alto grau de reflexividade, aplicável a ocupações de grande relevância e responsabilidade sociais, como advogado, médico etc., em cujos atributos, segundo Monteiro (2010), se destacam os seguintes:

- relevância e responsabilidade sociais, que, dados a natureza e o valor dos serviços que presta, deve colocar o interesse público acima dos seus próprios interesses;
- saber-fazer-bem com uma complexa e sistematizada base de saberes, adquiridos mediante uma formação teórica e prática mais ou menos longa, geralmente em instituições de ensino superior;
- exercício com um grau de indeterminação e de imprevisibilidade que envolve apurada capacidade reflexiva, imaginação teórica e exige autonomia de juízo e decisão;
- elevadas normas de prática e de conduta, exercidas de forma independente ou não;
- objeto de regulação pública, em muitos casos delegada na própria profissão, por meio da criação de um órgão de autorregulação profissional com atribuições mais ou menos amplas;
- poder e rendimentos elevados.

Roldão (2005, p. 109), que examina a noção de profissão no contexto da docência, afirma que, no entender de vários autores que analisam descritores das profissões, para ser classificada como profissão, uma atividade tem de integrar, entre outros, estes quatro descritores:

- reconhecimento social da *especificidade da função* associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- *saber específico* indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- *poder de decisão* sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública por ela, isto é, *controle* sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- *pertença a um corpo coletivo* que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, o exercício da *função* e o acesso a ela.

A autora faz uma breve análise da aplicação desses atributos por analogia à profissão médica, credora hoje de um inequívoco reconhecimento social da sua natureza profissional, e mostra que nela eles são de fato cobertos (Roldão, 2005). Na profissão médica, a natureza específica e a utilidade social da ação desenvolvida estão claramente identificadas; admite-se que o exercício dessa atividade carece do domínio de conhecimento específico ou profissional (que outros atores não têm) e no qual se assenta o poder de decisão sobre a ação tipicamente médica (ato médico), cujos praticantes — organizados em comunidade, imbuída de um forte sentido de pertença, na qual se constroem a identidade comum e a credibilidade da

profissão — exercem com autonomia, dado que a comunidade médica tem controle sobre a sua atividade.

Analisando visões de formadores de professores à luz dos descritores das profissões no sentido restrito do termo, o presente artigo procura explicitar em que medida a docência (ato de ensinar) pode ser assumida como atividade profissional, ou seja, como profissão no sentido restrito do termo.

METODOLOGIA

Situado no paradigma interpretativo-fenomenológico (Amado, 2013; Coutinho, 2014), o estudo a que este artigo se refere socorreu-se do inquérito por questionário para captar as perspectivas dos formadores de professores, ao nível da formação inicial, acerca da profissionalidade na atividade docente, procurando apreender o(s) conceito(s) sobre o que é ensinar que valorizam, os objetivos de ensino e as competências que privilegiam, bem como os atributos de profissionalidade cuja presença reconhecem (ou não) na sua atividade de ensino. Os dados foram analisados com o apoio dos *softwares* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e Nvivo e da técnica de análise de conteúdo. No atinente a questões éticas, que importa sempre ter em conta na investigação, recorreram-se à anuência informada dos respondentes e ao cumprimento estrito dos aspectos éticos com eles acordados.

PARTICIPANTES

Em Moçambique, para responder à rápida massificação do ensino, a formação inicial de professores do ensino básico é essencialmente garantida por institutos públicos de formação de professores de ensino não superior, distribuídos por todo o país, nos quais se ingressa com 10ª classe para realizar uma formação de um ou três anos no fim da qual se espera que sejam profissionais científica e pedagogicamente competentes para a sua função (Moçambique, 2006). Os formadores desses professores das três regiões do país (sul, centro e norte), num total de 491, constituíram o universo do qual foi extraído o público-alvo do estudo. A seguir, apresenta-se a caracterização geral dos 289 formadores respondentes (58,9% do universo), captada na primeira questão do questionário que lhes foi aplicado.

Conforme se fez antes menção, foram inquiridos 289 formadores, correspondentes a 58,9% dos 491 formadores dos 17 institutos de formação de professores públicos da formação inicial de professores do ensino básica do país.

No Quadro 1, é possível ver que a grande maioria dos respondentes (76,2%) era do sexo masculino (contra 22,8% do sexo feminino). A faixa etária dominante era dos 31–50 anos (70,7%), e os formadores na faixa etária de 21–25 anos e acima de 60 anos eram pouquíssimos (1 e 2%, respectivamente). Sobre as características sexo e idade, há a sublinhar o fato de 1 e 6,9% dos respondentes, respectivamente, ter optado por não fornecer dados acerca desses aspectos.

No Quadro 1, pode-se ainda ver que a formação académico-profissional predominante dos respondentes era a licenciatura (73,0%), mas havia 9,6% dos formadores com qualificação de nível médio. O grau académico atual da maioria

Quadro 1 – Caracterização geral dos formadores respondentes: pergunta 1.

	Características gerais	Características específicas	(%)
1.1	Sexo	Masculino – 220	76,2
		Feminino – 66	22,8
		Sem resposta – 3	1,0
1.2	Idade	21–25 anos → 3	1,0
		26–30 anos → 23	8,0
		31–35 anos → 49	17,0
		36–40 anos → 45	15,6
		41–45 anos → 44	15,2
		46–50 anos → 66	22,9
		51–55 anos → 22	7,6
		56–60 anos → 11	3,8
		61–70 anos → 6	2,0
		Sem resposta → 20	6,9
1.3	Formação académica	Mestrado – 25	8,7
		Licenciatura – 211	73,0
		Bacharelato – 23	8,0
		Ensino médio – 28	9,6
		Sem resposta – 2	0,7
1.4	Instituição formadora que conferiu o último grau académico	UP – 176	61,0
		UEM – 13	4,0
		UCM – 19	7,0
		Outra IES do país – 16	6,0
		IES do exterior – 36	12,0
		IFP/IMAP/Outros – 16	6,0
		Sem resposta – 13	4,0
1.5	Tempo de serviço	≤ 5 – 142	49,0
		(6–10) – 65	22,5
		(11–15) – 32	11,1
		(16–20) – 12	4,2
		(21–25) – 10	3,5
		(26–30) – 11	3,8
		≥ 31 – 6	2,1
		Sem resposta – 11	3,8
1.6	Vínculo profissional	Formador eventual – 34	11,8
		Formador efetivo – 242	83,7
		Formador estrangeiro – 11	3,8
		Sem resposta – 2	0,7
1.7	Categoria profissional	DN1 + ITPN1 – 169	58,5
		DN2 + ITPN2 – 45	15,6
		DN3+ ITPN3 – 34	11,8
		DN4 – 1	0,3
		Assistente – 3	1,0
		Professor auxiliar – 2	0,7
		Estrangeiro – 6	2,1
		Sem resposta – 29	10,0

Fonte: Primária.

UP: Universidade Pedagógica; UEM: Universidade Eduardo Mondlane; UCM: Universidade Católica de Moçambique; IES: instituições de ensino superior; IFP: Instituto de Formação de Professores; IMAP: Instituto de Magistério Primário; DN1: docente de nível 1; DN2: docente de nível 2; DN3: docente de nível 3; DN4: docente de nível 4; ITPN1: instrutor técnico profissional de nível 1; ITPN2: instrutor técnico profissional de nível 2; ITPN3: instrutor técnico profissional de nível 3.

dos formadores (61,0%) foi conferido pela recentemente extinta Universidade Pedagógica, e as outras instituições de ensino, incluindo a Universidade Eduardo Mondlane, a maior e mais antiga instituição de ensino superior do país, com 4% de respondentes, têm pouca expressão na formação de formadores de professores do ensino básico. Cerca de metade dos participantes (49,0%) tinha pouca experiência na formação de professores (não mais de cinco anos), contudo grande parte dos formadores (83,7%) está integrada no quadro (como pessoal efetivo), e cerca de 60,0% está integrada na categoria profissional docente de nível 1 (DN1) ou instrutor técnico profissional de nível 1 (ITPN1), a que podem ascender os professores com grau académico de licenciado, o grau mínimo que é esperado os formadores de professores possuam.

PROCEDIMENTO

O processo de seleção dos participantes foi aleatório simples e garantiu que qualquer elemento do grupo-alvo pudesse ser escolhido. A aplicação do questionário realizou-se nos meses de maio e junho de 2012. Por razões contextuais, relacionadas com falta de condições de internet no terreno para a aplicação do questionário *online* e de garantias de sua disponibilização ao público-alvo e retorno em tempo útil dos dados recolhidos, caso o instrumento fosse enviado por correio postal, optou-se por deslocação ao terreno para a aplicação direta do questionário em papel em 14 das 17 instituições. Nas restantes três, enviou-se o questionário por correio postal. O acesso ao campo de recolha de dados foi autorizado pelo Ministério da Educação do país, que credenciou a investigadora que procedeu à recolha de dados. No terreno, os inquiridos responderam livremente ao questionário e foi-lhes garantido anonimato e confidencialidade sobre a sua identidade no tratamento dos dados, assim como a possibilidade de acesso privilegiado aos resultados do estudo.

INSTRUMENTO

O instrumento de recolha de dados foi um questionário construído especificamente para o estudo, validado por meio de um estudo piloto (Pardal e Soares, 2011), que visou estimar melhor o tempo para a resposta ao questionário e adequar a formulação das questões e graduações de resposta, quer do ponto de vista de clareza e precisão na formulação, quer do ponto de vista do conteúdo. Para efeito, 10 inquiridos (cinco formadores e cinco formadoras) de instituições de formação de professores do ensino básico que não foram abrangidos na aplicação posterior do questionário, mas que tinham perfil semelhante ao do universo dos participantes, foram convidados a responder ao questionário e a:

- indicar o tempo gasto na resposta do questionário;
- apontar dúvidas sentidas no processo do preenchimento derivadas da formulação e/ou conteúdo das questões;
- apresentar observações pertinentes para a melhoria do instrumento.

Os resultados do estudo piloto permitiram aprimorar o questionário, explicitando melhor o tempo necessário para as respostas, as questões que ofereciam mais

dificuldade e apontando até as tendências globais de resultados. Na sequência disso, foram sanadas as ambiguidades na apresentação de algumas questões ou leque de respostas e suprimidas as questões redundantes.

Em função dos objetivos e do objeto de investigação, o questionário compreendeu cinco seções:

- caracterização dos inquiridos;
- conceitos de ensinar usados na formação inicial de professores do ensino básico por ordem de importância, incluindo identificação e ordenação num leque sugerido no instrumento;
- objetivos valorizados na formação inicial de professores do ensino básico por ordem de importância, envolvendo ordenação de nove objetivos de ensino sugeridos;
- competências desenvolvidas na formação inicial de professores, que incluíam marcar aquelas que, de fato, foram desenvolvidas, justificando algumas das opções tomadas;
- atributos de profissionalidade docente para, de uma lista dada, assinalar as presentes/ausentes no contexto em estudo e justificar as escolhas feitas.

RESULTADOS

As percepções dos formadores de professores dos institutos de formação de professores sobre as representações de profissionalidade construídas nesse curso foram captadas com base no que valorizam nos seus conceitos, objetivos, competências e atributos relativos à ação de ensinar.

CONCEITO(S) DE ENSINAR VALORIZADO(S) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O *ranking* (Tabela 1) relativo à pergunta 2, acerca do conceito de ensinar, mostra que os conceitos explicitados no Quadro 2 mais valorizados pelos respondentes são 2.1 e 2.6 (primeiro e segundo lugares) e estão associados à ideia de que ensinar é proporcionar ferramentas para a aprendizagem ou orientar a aprendizagem dos alunos, enquanto nos últimos lugares (sexta e sétima posições) ficaram 2.2 e 2.7, relativos às noções de ensinar como exposição de conteúdos. A ideia de que ensinar é colocar questões (2.3) se posicionou em terceiro lugar, mostrando assim ser também considerada relevante pelos inquiridos.

Tabela 1 - *Ranking* da pergunta 2 relativa a conceitos de ensino.

Conceito	2.1	2.6	2.3	2.5	2.4	2.2	2.7
	2,51	2,57	3,67	3,76	4,43	5,36	5,71
<i>Ranking</i>	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: Primária.

Quadro 2 - Ordenação de conceito(s) ensinar por grau de importância: pergunta 2.

	Afirmação	Número de ordem
2.1	Ensinar é proporcionar ferramentas aos alunos para a aprendizagem autônoma.	1º
2.2	Ensinar é dar aulas, ou seja, expor aos alunos os conteúdos do programa.	6º
2.3	Ensinar é colocar aos alunos questões que os levem a pensar.	3º
2.4	Ensinar é organizar e apresentar os conteúdos de aprendizagem aos alunos.	5º
2.5	Ensinar é produzir a aprendizagem desejada nos alunos.	4º
2.6	Ensinar é orientar os alunos para que se apropriem de conhecimentos definidos nos programas oficiais para cada fase escolar.	2º
2.7	Ensinar é expor aos alunos os conhecimentos que o professor possui sobre os conteúdos do programa.	7º

Fonte: Primária.

OBJETIVOS RELEVANTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Os resultados relativos a esse aspecto são apresentados na Tabela 2, associada aos objetivos listados no Quadro 3, sobre aqueles considerados mais relevantes, e

Tabela 2 – Ranking da pergunta 3 relativa à ordem de importância dos objetivos de ensino na formação inicial de professores.

Objetivo	3.2	3.1	3.3	3.5	3.4	3.8	3.9	3.7	3.6
	1,48	3,51	4,18	4,84	5,33	5,59	6,3	6,39	7,34
Ranking	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Fonte: Primária.

Quadro 3 – Ordenação de objetivos de ensino na formação inicial de professores por grau de importância: pergunta 3.

	Objetivo	Grau de importância
3.1	Desenvolver nos formandos competências de planificação do ensino.	2
3.2	Desenvolver nos formandos competências pedagógico-didáticas para ensinar os conteúdos escolares.	1
3.3	Formar cientificamente os formandos nos conteúdos que vão ensinar.	3
3.4	Desenvolver nos formandos competências de agentes de desenvolvimento curricular (concepção, adaptação, implementação e avaliação dos currículos).	5
3.5	Desenvolver competência de análise crítica e de investigação nos formandos.	4
3.6	Habilitar os formandos para o papel de decisores curriculares.	9
3.7	Desenvolver nos formandos competências de trabalhar em equipe.	8
3.8	Desenvolver nos formandos competências de avaliação de aprendizagens.	6
3.9	Preparar os formandos para a participação na gestão escolar	7

Fonte: Primária.

mostram a atribuição de maior importância aos objetivos ligados à formação dos formandos para saberem ensinar, colocando-se o objetivo 3.2 (ligado ao desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas) como o mais relevante; o 3.1 (relativo à planificação do ensino) no segundo lugar; e o 3.3 (relacionado à formação científica nos conteúdos de ensino) no terceiro. Já os objetivos ligados a aptidões para a gestão escolar (3.9), trabalho em equipe (3.7) e tomada de decisões curriculares (3.6) foram vistos como menos importantes, ocupando as sétima, oitava e nona posições, respectivamente. Salienta-se a relevância conferida à dimensão crítica e investigativa (3.5), indicada como o quarto objetivo mais importante, uma posição acima da mediana, ficando à frente, por exemplo, do objetivo *desenvolver nos formandos competências de avaliação de aprendizagens*, situado no sexto lugar.

COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

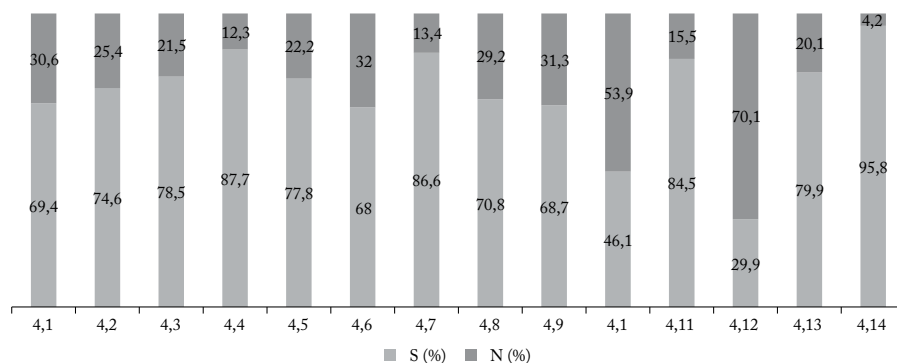
Os resultados referentes à pergunta 4, sobre as competências desenvolvidas na formação inicial de professores, listadas no Quadro 4, estão patentes no Gráfico 1 e indicam que todas as competências listadas foram consideradas presentes na formação inicial de professores, umas de forma mais expressiva do que outras, como são os casos de 4.14 — acerca da competência de produção de material didático —, a qual 95,8% dos respondentes consideraram que era desenvolvida nessa

Quadro 4 - Competências desenvolvidas na formação inicial de professores (FIP): pergunta 4.

	Competência
4.1	Na FIP os seus estudantes aprendem a organizar e estimular situações de aprendizagem e a sua progressão.
4.2	Na FIP os seus estudantes aprendem a desenvolver a educação inclusiva (um ensino que atenda também aos alunos com necessidades educativas especiais).
4.3	Na FIP os seus estudantes aprendem a conceber e realizar estratégias de ensino diferenciadas para o sucesso dos alunos.
4.4	Na FIP os seus estudantes aprendem a trabalhar em equipe.
4.5	Na FIP os seus estudantes aprendem a participar da gestão da escola.
4.6	Na FIP os seus estudantes aprendem a envolver os pais/encarregados de educação na dinâmica da escola e a informá-los sobre a situação escolar de seus filhos.
4.7	Na FIP os seus estudantes aprendem a utilizar novas tecnologias.
4.8	Na FIP os seus estudantes aprendem a enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
4.9	Na FIP os seus estudantes aprendem estratégias para incentivar a manutenção da rapariga na escola.
4.10	Na FIP os seus estudantes aprendem a gerar sua própria formação contínua.
4.11	Na FIP os seus estudantes aprendem a produzir conhecimento pedagógico-didático.
4.12	Na FIP os seus estudantes aprendem a participar em decisões curriculares.
4.13	Na FIP os seus estudantes aprendem a desenvolver cientificamente as matérias escolares que vão lecionar.
4.14	Na FIP os seus estudantes aprendem a produzir material didático.

Fonte: Primária.

Gráfico 1 - Competências desenvolvidas na formação inicial de professores: pergunta 4.



Fonte: Primária.

formação, enquanto ao item 4.12 — a respeito da preparação para a capacidade de tomar *decisões curriculares* — apenas 29,9% dos inquiridos anuíram. Já no tocante à competência 4.10, concernente à capacidade de gerar a própria formação contínua, não houve acordo, pois para 53,9% dos participantes ela é desenvolvida, enquanto a parte restante discorda. Quanto às outras competências listadas no Quadro 4, mais de 86,0% dos participantes as assinalaram como desenvolvidas, com percentagens de 68,0 a 87,7%.

Como competências *bem-sucedidas* na formação que os formadores desenvolvem, entre as razões arroladas pelos próprios respondentes, estes destacaram a produção de material didático; a aplicação das tecnologias de informação e comunicação; o desempenho adequado na prática pedagógica e simulação de aulas e o trabalho em equipe, com destaque para as duas primeiras. Como causas de sucesso no desenvolvimento dessas competências, apontaram:

- as *metodologias e estratégias de trabalho adotadas nas aulas* (12 respondentes);
- a *qualidade da formação associada à qualidade dos formadores* (seis respondentes).

Quanto às competências *mal-sucedidas*, em geral os respondentes optaram por indicar as *não desenvolvidas por não constarem do currículo*, como: as tecnologias de informação e comunicação (um respondente) e necessidades educativas especiais (um respondente), além de terem reclamado da falta de tempo para aprofundar conteúdos do curso de formação inicial de professores com duração de um ano, para candidatos com 10ª classe (três respondentes). Apontaram ainda o fato de os conteúdos de gestão escolar ensinados serem apenas teóricos e disseram que sentem falta da participação dos formandos na gestão dos institutos de formação de professores. Como causas de insucesso, apontaram a *falta de recursos* (sete respondentes) e a *deficiente capacidade de resposta dos formadores* (seis respondentes).

ATRIBUTOS DE PROFISSIONALIDADE REFLETIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

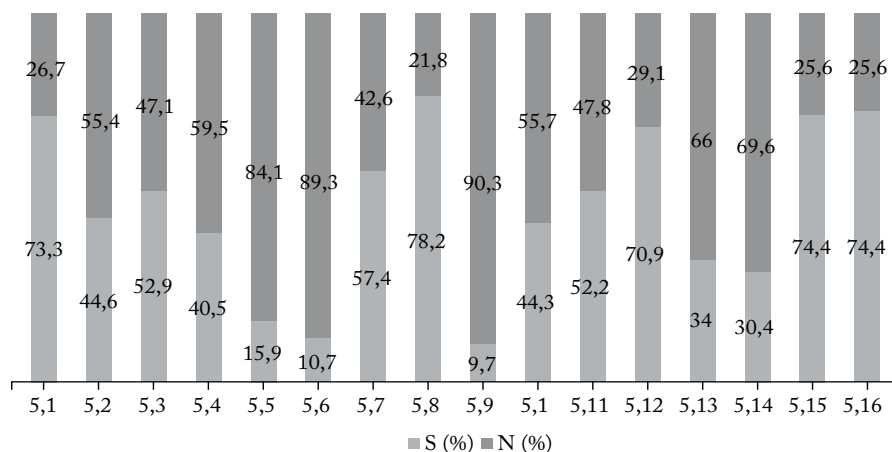
Os resultados em relação aos atributos listados no Quadro 5, correspondente à pergunta 5, são apresentados no Gráfico 2 e, tal como no caso das competências, os atributos listados no Quadro 5 foram todos considerados refletidos na formação inicial de professores. A variação esteve nos pesos atribuídos ao *sim* e ao *não* em cada um deles.

Quadro 5 - Opinião dos participantes sobre os atributos da atividade de ensinar na formação inicial de professores (FIP): pergunta 5.

	Afirmação	Opção	
		Sim	Não
5.1	Ensinar é uma função reconhecida e valorizada pela sociedade.		
5.2	A competência para ensinar é considerada atributo exclusivo de professores formados para o efeito.		
5.3	São os especialistas de currículo e/ou das disciplinas e os responsáveis políticos de educação que produzem o saber didático-pedagógico que os professores utilizam para ensinar.		
5.4	Indivíduos com domínio do conteúdo científico a ensinar na escola podem ser professores, mesmo que não possuam formação psicopedagógica.		
5.5	São os professores que decidem exclusivamente as regras que controlam a qualidade da atividade de ensino.		
5.6	Os professores têm total liberdade para decidir sobre o <i>que</i> ensinar.		
5.7	Os professores têm total liberdade para decidir sobre <i>como</i> ensinar.		
5.8	Os professores guiam-se por um código de conduta específico.		
5.9	Os professores desenvolvem a sua atividade numa dinâmica individual e sem partilha da sua prática pedagógica da aula com os colegas.		
5.10	O ingresso na atividade docente no ensino não superior em Moçambique obedece a critérios de seleção rigorosos.		
5.11	Os professores são os principais produtores do conhecimento didático-pedagógico utilizado para ensinar.		
5.12	Os especialistas e gestores da educação do nível central decidem os currículos escolares, cabendo aos professores apenas a tarefa de implementá-los.		
5.13	A atividade de ensinar no ensino não superior em Moçambique goza de grande prestígio social.		
5.14	Só pode ser professor no ensino não superior em Moçambique quem demonstra capacidade de reflexão crítica sobre a sua atividade.		
5.15	A constante mudança dos modelos de FIP para o ensino básico dificulta a profissionalização dos professores desse nível de ensino.		
5.16	As baixas qualificações académicas e profissionais dos professores do ensino básico concorrem para a sua fraca afirmação social.		

Fonte: Primária.

Gráfico 2 - Opinião dos participantes sobre os atributos da atividade de ensinar na formação inicial de professores: pergunta 5.



Fonte: Primária.

Como mostra o Gráfico 2, as opiniões explicitaram quatro posições:

1. Um grupo de afirmações obteve dos respondentes um *sim* bastante expressivo — 5.1 (73,3%); 5.8 (78,2%); 5.12 (70,9%); 5.15 (74,4%) e 5.16 (74,4%) —, nas quais se concordou que os professores se guiam por um código de conduta específico; que a constante mudança de modelos de formação inicial de professores dificulta a profissionalização dos professores do ensino básico; que as baixas qualificações dos professores desse nível de ensino não concorrem para a sua afirmação social; que ensinar é uma função reconhecida e valorizada pela sociedade; e que são os especialistas e gestores de nível central que decidem os currículos escolares e aos professores cabe apenas executá-los;
2. Um grupo de afirmações brindadas com um expressivo *não* — 5.5 (84,1%); 5.6 (89,3%); 5.9 (90,3%); 5.13 (66%) e 5.14 (69,6%) —, na linha das quais os inquiridos rejeitaram que a atividade dos professores seja desenvolvida de modo individualista, com pouca interação com os colegas; que os professores têm poder de decisão ou controle sobre o que ensinar e acerca da qualidade da atividade que desenvolvem; que só quem possui capacidade de reflexão crítica pode ser professor no ensino não superior em Moçambique; que no país a atividade de ensinar no ensino não superior goza de grande prestígio;
3. Um grupo de afirmações em que as opiniões (*não/sim*) foram equilibradas a tender para o *não* — 5.2 (55,4%); 5.4 (59,5%); 5.10 (55,7%) —, cujo teor era: ensinar na escola é uma atividade reservada a pessoas com formação específica; indivíduos com domínio científico das matérias, mas sem formação psicopedagógica, podem ser professores nas escolas

- moçambicanas; o ingresso na carreira docente no ensino não superior em Moçambique obedece a uma seleção rigorosa;
4. Um grupo de afirmações nas quais as opiniões (*sim/não*) foram equilibradas, mas tendentes para *sim* — 5.3 (52,9%); 5.7 (57,4%); 5.11 (52,2%) —, em que se dizia que os professores não são produtores do conhecimento que usam para ensinar, não têm total liberdade de decidir como ensinar e são apenas implementadores curriculares.

Na justificação das suas posições, os participantes que a deram reafirmaram que os professores são marginalizados do processo da concepção curricular e relegados ao papel de meros executores (42 respondentes), mas negaram que eles fossem individualistas, argumentando que colaboravam com os colegas do grupo de disciplina (6 respondentes). Explicaram, ainda, que o Ministério da Educação já não contratava professores sem formação psicopedagógica (três respondentes) e que a decisão sobre como ensinar não cabia só aos professores; ela era partilhada com o Ministério da Educação, por meio de orientações presentes nos programas (sete respondentes).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O(s) conceito(s) de ensinar mais valorizados são: proporcionar ferramentas aos alunos para a aprendizagem autónoma (2.1) e orientar os alunos para que se apropriem de conhecimentos definidos nos programas oficiais para cada fase escolar (2.6), colocados em primeiro e em segundo lugar pelos respondentes. Essas noções estão ligadas às ideias de ensinar como proporcionar ferramentas para a aprendizagem, orientar a aprendizagem, *fazer aprender* (Roldão, 2007; Passmore, 1980), que se remetem para uma dimensão desse conceito tendencialmente dominante no plano teórico e entendido como mais adequado a uma leitura profissional e à atual conjuntura social. No entanto, é importante dizer que esse discurso, consonante com o politicamente difundido e socialmente desejável, foi amplamente contrariado pela prática formativa dos formadores observados no âmbito do estudo, noutra momento da investigação e com outros instrumentos que aqui não se descrevem, que se revelou eminentemente expositiva e centrada no formador (Matavele, 2016). Esse quadro dissonante, de que os formadores parecem pouco conscientes, denuncia o fraco domínio sobre a atividade que exercem, nada característico de atividades profissionais.

Quanto ao grau de importância conferido aos diferentes tipos de objetivos trabalhados na formação inicial de professores dos institutos de formação, salienta-se a preferência pelos associados à formação específica para a ação de ensinar, concretizada mediante o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas, domínio dos conteúdos a ensinar e planificação de ensino, posicionado em primeiro lugar pelos respondentes. Essa importância está em harmonia com a função específica do professor (*fazer aprender/ensinar*) e, também, com a visão de uma formação inicial de professores que se pretende profissionalizante. Porém pouco coerente com a visão de ensino como atividade profissional eleita esteve a pouca relevância conferida pelos respondentes a objetivos orientados para a capacidade de tomada de decisões curriculares e de trabalho em equipe. A nosso ver, a fraca prioridade

atribuída ao trabalho em equipe e ao poder de tomar decisões sobre a substância da atividade docente (o currículo) fragiliza a assunção, assumida discursivamente, da atividade docente como profissional, atendendo à centralidade desses dois aspectos na construção e afirmação da profissionalidade de uma atividade (Roldão, 2005; Monteiro, 2010). A ação de um grupo enquanto comunidade profissional é primordial na construção da identidade profissional comum e de controle, autonomia e poder de decisão sobre a profissão.

No tocante às competências, os resultados revelaram muito otimismo em relação ao seu desenvolvimento, pois entre 65,0 e 100% dos respondentes consideraram 12 das 14 competências listadas como desenvolvidas na formação inicial de professores dos institutos participantes no estudo. A competência de produção de material didático foi a mais forte, mencionada por 95,8% dos participantes, um fato em sintonia com a valorização da formação didático-pedagógica revelada em relação aos objetivos priorizados nessa formação. A fragilidade na formação inicial de professores para a tomada de decisões curriculares, apontada por 70,1% como não desenvolvida, é harmônica com a pouca importância do objetivo que lhe era correspondente, colocado em oitavo lugar numa lista de nove objetivos e na qual o número 1 correspondia ao objetivo mais importante.

Os formadores não parecem estar de acordo em relação à assunção de que a formação que desenvolvem capacita os formandos para gerarem a sua própria formação contínua, já que 53,9% consideraram que essa competência é desenvolvida, mas os restantes 46,1% discordaram. Isso não é irrelevante, entendendo que, hoje, a formação de professores é vista na linha da formação ao longo da vida (Marcelo Garcia e Pryjma, 2013) e na qual a formação inicial é apenas a primeira etapa de um processo que se pretende dinâmico e contínuo.

Em relação às competências desenvolvidas na formação inicial de professores, refere-se como salutar o fato de os inquiridos, na justificação do insucesso de algumas delas, terem apontado, além da falta de recursos, *a deficiente capacidade de resposta dos formadores*, admitindo, assim, fragilidades na profissionalidade dos próprios formadores no tocante ao *saber-fazer-bem* (Monteiro, 2010). Lembra-se de que o *saber-fazer-bem* é apontado na literatura como um dos caracterizadores de atividades profissionais (Goodson, 2008; Monteiro, 2010; Roldão, 2007; Roldão *et al.*, 2009).

Quanto aos atributos que se admitem serem objeto da ação formativa, as posições são elucidativas: há um conjunto de cinco atributos assumidos como desenvolvidos, cinco considerados ausentes e seis sobre os quais as opiniões foram muito divididas.

No que concerne aos atributos tidos como presentes na ação docente, sublinha-se que a posição relativa a 5.1 (73,3%), indicando que a função de ensinar é valorizada, é contrariada pelos 66,0% da opção não conferida a 5.13, “*a atividade de ensinar no ensino não superior em Moçambique goza de grande prestígio social*”, quando o mais lógico seria a percentagem do *sim* em 5.1 ser corroborada em 5.13 ou vice-versa. Ficou desse modo por esclarecer a percepção sobre um forte atributo de profissionalidade: o reconhecimento social da *especificidade da função* associada à atividade (Roldão, 2005), intrinsecamente ligada à posse de *saber específico* para o exercício dessa função.

Coerente esteve a opinião acerca da afirmação, com acordo alto (70,6%), de que *são os especialistas e gestores da educação do nível central que decidem os currículos escolares e aos professores cabe apenas executá-los* (5.12), que aparece alinhada com o pouco valor atribuído ao objetivo de habilitar os formandos para o papel de decisores curriculares (3.6), também referido anteriormente, ligado a esse atributo, ordenado em último lugar pelos inquiridos.

Relativamente às afirmações fortemente rejeitadas, pesem embora algumas discordâncias e incoerências nas posições tomadas, que carecem de ulterior análise, parece-se remeter para atributos em déficit na construção da profissionalidade no contexto estudado à luz dos atributos de que o estudo se socorreu.

Quanto ao grupo de afirmações com opiniões *sim* e *não* em equilíbrio, remetem-nos, sobretudo, para a zona de luta dos professores pela sua afirmação, envolvendo algum *poder* de transgressão do currículo instituído ao abrigo do seu papel de agentes instituintes de um currículo descrito pelos formadores como altamente prescritivo. Por outro lado, o olhar no que diz respeito à argumentação dos inquiridos acerca da justificação em alguns dos posicionamentos nas afirmações sobre atributos de profissionalidade mostra que o equilíbrio entre o *sim* e o *não* pode estar associado à aspiração de mudar a situação instalada, e não necessariamente ao que efetivamente se dá no terreno.

Da interpretação global dos principais resultados obtidos por via do questionário administrado aos formadores de professores das instituições inquiridas, ressaltam:

- a assunção, no plano discursivo, da noção de ensinar como fazer aprender (em dissonância com o plano prático observado na atividade letiva dos formadores) (Matavele, 2016);
- a atribuição de importância à formação inicial dos professores para as ações específicas da função de ensinar (planificar aulas, fazer aprender, conceber material didático), em detrimento de valências ligadas ao trabalho em equipe e tomada de decisões curriculares, que fragilizam a natureza da profissionalidade construída;
- o reconhecimento do pouco poder sobre a ação docente no que diz respeito ao currículo, a seu campo de ação (os professores são confinados à função de implementadores), ao que aproxima os professores mais de funcionários do que de profissionais;
- a posição pouco consistente sobre o prestígio da atividade, que denota pouca clareza acerca do estatuto da atividade docente no respeitante à profissionalidade;
- a dificuldade em admitir que a ação docente é individualista, mas aceitando que os professores não trabalham em equipe nem são formados nessa perspectiva, uma posição que contraria o que se constatou na observação da prática no estudo realizado por Matavele (2016).

Para concluir, no tocante à profissionalidade construída, salientamos que, considerando a força que a socialização primária da formação inicial de professores tem nos formandos, enquanto veículo transmissor da cultura docente e prática pro-

fissional dos professores (Day, 2001; Lima, 2002; Marcelo, 2009; Niza, 2013), nos parece haver grande probabilidade de as representações e características da atividade docente dos formadores de professores se refletirem a jusante na profissionalidade dos futuros professores.

Quanto à posição dos formadores sobre a natureza da atividade docente no concernente à profissionalidade que a sua ação formativa gera, embora discursivamente tendam a considerar essa ação profissionalizante, ela parece mais consonante com uma perspectiva tecnicista, mais na linha de *funcionarização* (até pela baixa qualificação conferida pelo curso) do que de *profissionalização*, preocupada com processos de tomada de decisão e *poder sobre a atividade*, que envolve participação dos atores, no *controle e regulação* da atividade exercida, enquanto membros de um *coletivo* responsável pela construção da sua *identidade* e pela defesa do exercício da *função específica* do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As visões dos formadores que integraram o estudo no que tange à noção de profissionalidade desenvolvida em seus formandos mostraram que as perspectivas dos formadores incorporam elementos associados a um conceito de profissionalidade de nível baixo e desvendaram contradições sobre o conceito que se pensa estar a construir, em relação às quais recomendamos posterior análise, provavelmente por via de investigação-ação, com vista a sua melhor compreensão e superação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 21-31.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ARCHAMBAULT, L.; CRIPPEN, K. Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 71-88, 2009.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. **Inside/Outside: Teacher research and knowledge**. Nova York: Teachers College Press, 1993.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999. <http://doi.org/10.2307/1176137>
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. Nova York: Teachers College Press, 2009.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge at Bay Street school. In: HALKES, R.; OLSON, J. (orgs.). **Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education**. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984. p. 134-148.

COUTINHO, C. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Coimbra: Almedina, 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

ELBAZ, F. **Teacher thinking: a study of practical knowledge**. Londres: Croom Helm, 1983.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 37-48, 2009.

FIGUEIREDO, M. **Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância**. 2013. Tese (Doutorado em Didática e Desenvolvimento Curricular) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. Os “inventores” da Educação e como nós a apreendemos. In: CARBONELL, P. (org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-24.

GOODSON, I. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança**. Porto: Porto Editora, 2008.

GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203>. Acesso em: 15 nov. 2018.

LE BOTERF, G. **Construire les Compétences Individuelles et Collectives**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 2001.

LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006.

LIMA, J. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCELO GARCIA, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora da UFPR, 2013. p. 37-53.

MATAVELE, H. **Formação e profissionalidade: um estudo na formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário**. Maputo: Ministério da Educação e Cultura/ INDE, 2006.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. INDE. **Plano Curricular: Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário** (testagem 2013). Maputo: Ministério da Educação, 2013.

MONTEIRO, A. **Qualidade, Profissionalidade e Deontologia em Educação**. Porto: Porto Editora, 2008.

MONTEIRO, A. Profissionalidade e suas refracções. **Medi@ções**, v. 1, n. 2, p. 5-11, 2010. Disponível em: http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/31/pdf_6. Acesso em: 2 mar. 2017.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução de Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NIZA, S. Movimento da escola moderna, proferida para o Núcleo de Estágio do Ensino Básico da Universidade de Aveiro. **Palestra**. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2013.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARDAL, L.; SOARES, E. **Métodos de Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal e Editores, 2011.

PASSMORE, J. O conceito de ensino. In: PASSMORE, J. **The philosophy of teaching**. Londres: Duckworth, 1980. p. 19-33.

PONTE, J. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc). Acesso em: 15 jul. 2017.

PONTE, J. Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In: PLANAS, N. (coord.). **Teoría, crítica y práctica de la educación matemática**. Barcelona: GRAO, 2012. p. 83-98.

PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta, 2002.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

ROLDÃO, M. C. **Um currículo de currículos**. Santarém: Edições Cosmos, 2011.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores e construção de conhecimento profissional docente: currículo, didática e supervisão. *In*: MORGADO, J. C.; MENDES, G.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (orgs.). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015. v. II. p. 155-167.

ROLDÃO, M. C.; FIGUEIREDO, M.; CAMPOS, J.; LUÍS, H. O conhecimento profissional dos professores - especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 138-177, 2009.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in Action**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. Nova York: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

SHULMAN, L.; SHULMAN, J. How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>

WILSON, S.; SHULMAN, L.; RICHERT, A. 150 different ways' of knowing: Representation of knowledge in teaching. *In*: CALDERHEAD, J. (org.). **Exploring teachers' thinking**. Londres: Cassell, 1987. p. 104-124.

SOBRE AS AUTORAS

HILÁRIA JOAQUIM MATAVELE é doutora em didática e desenvolvimento curricular pela Universidade de Aveiro (Portugal). Professora da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique).
E-mail: himatavele@yahoo.com.br

MARIA DO CÉU ROLDÃO é doutora em teoria e desenvolvimento curricular e agregada em educação pela Universidade de Aveiro (Portugal). Professora da Universidade Católica Portuguesa (Portugal).
E-mail: mrceuoldao@gmail.com

NILZA COSTA é doutora em educação pela University of London (Inglaterra). Professora da Universidade de Aveiro (Portugal).
E-mail: nilzacosta@ua.pt

Recebido em 24 de maio de 2018

Aprovado em 5 de abril de 2019

