

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO EM MOÇAMBIQUE**

ÂNGELO JOSÉ MURIA

**PIRACICABA, SP
2009**

A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO EM MOÇAMBIQUE

ÂNGELO JOSÉ MURIA

Orientador: Prof. Doutor Wagner Wey Moreira

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**PIRACICABA, SP
2009**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – UNIMEP
(Orientador)

Prof. Dr. Cleiton Oliveira – UNIMEP
(Membro da banca)

Prof. Dr. Ídico Luiz Pellegrinotti - UNIMEP
(Membro da banca)

Prof. Dr. Jorge Olímpio Bento – FDE/
Universidade do Porto
(Membro da banca)

Prof. Dr. João Paulo Borin – UNICAMP
(Membro da banca)

Prof^a. Dra. Vilma Lení Nista Piccolo - USJT
(Membro Suplente)

Prof^a. Dra. Raquel Chainho Gandini - UNIMEP
(Membro Suplente)

Nota Prévia

O texto foi escrito de acordo com a norma da língua portuguesa falada em Moçambique, isto é, de acordo com a variante europeia.

DEDICATÓRIA

***Dedico esta tese a MINHA SANTA
(Rosa Cacheca Muria), mãe cheia de
sabedoria e inteligência inequívoca!
DESCANSE EM PAZ.***

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor Wagner Wey Moreira agradeço a disponibilidade em aceitar ser meu orientador. Todas as palavras são poucas para tudo quando fez não só como orientador, mas também, como humano.

Ao Prof. Doutor Carlos Machili, ex-Reitor da UP, que me incentivou, acreditou na formação do HOMEM Moçambicano e proporcionou condições para a realização do Doutoramento

Ao Prof. Doutor Almir Maia, ex Director Geral do IEP, que criou espaço para a formação de Moçambicanos na UNIMEP.

Aos amigos Gustavo, Miriam, Júlia, Flávia, Quirino, Vera, Selso, Edna, Sílvia, Ana, Lurdes, Venícius, Victor, António, Regina, Vilson e muitos outros pela amizade e todo apoio prestado durante a minha estadia em Piracicaba que ficará marcada para sempre.

Ao Colega Jamisse Taimo pela cooperação permanente.

Aos docentes e funcionários da FCEFD que cederam seu saber para a realização desta pesquisa: Issilia, Joel Libombo, Albino Timóteo, Pessula, Bendito, Georgina, Enrique de La Barca, Madalena, Graziano, Masquete, Daca, Salazar, Leonardo, Vicente, David, Jeremias, Raimundo.

A Direcção do CEPE, seus funcionários por terem disponibilizado espaço, condições de trabalho e participação em grupo de debate da Revisão Curricular.

Ao Estado Moçambicano através da Universidade Pedagógica por ter financiado o Doutoramento.

À UNIMEP, seus Docentes e Funcionários por todo o apoio prestado.

A minha família, meu pai e meus irmãos que durante este período não os prestei muita atenção, mas sempre estavam presentes.

RESUMO

A tese estuda a complexidade e a fragmentação da formação de professores. O tema de estudo é “*A complexidade da formação de professores. O caso da Educação Física e Desporto (EFD) em Moçambique*”. O objectivo geral é reflectir sobre a formação do professor de EFD atendendo à complexidade da formação profissional. A tese usou um quadro teórico multidisciplinar em que nos debruçamos sobre teorias da formação de professores, teorias sobre interdisciplinaridade e complexidade e estudos sobre a formação em EFD. Optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa efectuando um estudo de caso na Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto (FCEFD). Os resultados da pesquisa revelaram que: (i) há a necessidade de entender a formação actuando num desporto plural como uma acção complexa no âmbito da educação; (ii) os movimentos contra o saber disciplinar fragmentado não devem ser vistos como anti-disciplina, mas como a religação dos saberes através da transdisciplinaridade por ela estabelecer ponte nos dois sentidos entre o “saber ser”, o “saber fazer”, o “saber estar” e o “saber viver junto”; (iii) a formação na FCEFD assenta actualmente a sua matriz no modelo tradicional no seu enfoque academicista; (iv) compreendendo que a formação de professores na FCEFD constitui-se num campo do saber plural, como é o desporto, deve exigir uma abordagem complexa sustentada pela visão transdisciplinar da formação. Constitui o maior desafio desta tese apontar para a mudança de atitude de uma formação disciplinar e fragmentada para uma formação transdisciplinar na matriz do pensamento complexo e submete para discussão futura a identidade do professor de EF que origine a partir do domínio científico do qual provem o seu conhecimento.

Palavras-chave: 1 - Formação de professores; 2 - Educação Física e Desporto; 3 – formação fragmentada; 4 - teoria da complexidade; 5 – desporto plural.

ABSTRACT

The thesis studies the complexity and fragmentation of teacher training. The study theme is “The complexity of teacher training: The case of Physical Education and Sport (PES) in Mozambique”. The overall objective of the thesis is to reflect on the formation of a PES teacher given the complexity of professional training. The thesis used a multidisciplinary theoretical framework in which the theories of teacher training, the theories of interdisciplinarity and complexity, and studies about teacher training in Physical Education and Sport are discussed. We opt for a qualitative research methodology by performing a case study at the Faculty of Sciences of Physical Education and Sport (FSPES). The results revealed that: (i) there is the need to understand teacher training acting on a multi-faceted sport as a complex action in the framework of education; (ii) movements against the fragmented knowledge areas should not be seen as anti-discipline, but as the linking of knowledge through transdisciplinarity as it establishes a two-way bridge between the “how to be”, the “how to do”, and the “how to co-exist”; (iii) teacher training at FSPES currently bases its headquarters in the traditional model of its pedantic approach; (iv) given that teacher training at FSPES consists of an interdisciplinary field of knowledge, as it is in sport, it requires a complex approach. The major challenge of this thesis consists of changing the attitude from a disciplinary and fragmented teacher training to a transdisciplinary teacher training with a complex thinking matrix, and of submitting, for a future discussion, the identity of a physical education teacher who emerges from the scientific domain which proves his knowledge.

Key-Words: 1 – Teacher Training; 2 – Physical Education and Sport; 3 – Fragmented Teacher Training; 4 – Theory of Complexity; 5 – Multi-Faceted Sport.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BLEEFD - Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto
BM – Banco Mundial.
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefam - Centros de Formação do Magistério
CEPE – Centro de Estudos e Políticas de Educação
CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar
CFPP – Centro de Formação de Professores Primários
CIRET – Centro Internacional de Pesquisa e Estudos Transdisciplinares
COMPED - Comitê dos Produtores da Informação Educacional
CTA – Corpo Técnico Administrativo
DNFPTE - Direção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação
EEFUSP - Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo
EFD – Educação Física e Desporto
ESG – Ensino Secundário Geral
FCEFD – Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto
FMI – Fundo Monetário Internacional
FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique
GEPI – Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar
GT8 – Grupo de trabalho 8: Formação de Professores
GTs - Grupos de Trabalho
IFP's - Institutos de Formação de Professores
IMAP - Institutos de Magistério Primário
INEF - Instituto Nacional de Educação Física
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISP - Instituto Superior Pedagógico
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MECbr - Ministério da Educação do Brasil
MIC – Métodos de Investigação Científicas
MINED – Ministério da Educação
ONP - Organização Nacional de Professores
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PRE – Programa de Reestruturação Económica

PP's – Práticas Pedagógicas

RC- Revisão Curricular

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

SDN - Sistema Desportivo Nacional

SEEFD – Secretaria de Estado de Educação Física e Desporto

SNE – Sistema Nacional da Educação

UEM- Universidade Eduardo Mondlane

UP – Universidade Pedagógica

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS	Pág.
Quadro 1: Plano de estudos do ano de 1994-2004 (UP, 1995, p. 98)	230
Quadro 2: Equivalência das disciplinas	232
Quadro 3: Apresentação da descrição do ponto 2 do plano temático do Futebol (UP, 2003, p. 97)	245
Quadro 4: Apresentação da descrição do ponto 5 do plano temático do Futebol (UP, 2003, p. 97).	245
Quadro 5: Apresentação da descrição do ponto 5 do plano temático da Natação (UP, 2003, p. 97)	246
TABELAS	Pág.
Tabela 1- Plano de estudos do curso para formação básica de professores de Educação Física de 6 ^a classe + 6 meses e 6 ^a + 1 Ano (Tembe, 2005)	211
Tabela 2 - Plano de estudo do curso para formação média de professores de Educação Física 6 ^a classe + 5 anos (Tembe, 2005)	215
Tabela 3 - Plano de estudos do curso para formação média de professores de Educação Física 1986 (Tembe, 2005)	219
FIGURAS	Pág.
Figura 1- Representação de uma organização interdisciplinar	231
Figura 2: Representação da disciplinaridade	233
Figura 3: Total de horas semanais nos diferentes reajustes do plano da FCEFD	237
Figura 4: Desporto como ponto de partida para formação profissional	281
Figura 5: As diferentes intencionalidades do Sistema Desportivo de Moçambique	281
Fugura 6: De movimento natural à identidade corporal do desporto moderno	288

Sumário

INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1 – Formação de professores: especificidades, etapas e orientações	38
1.1. Conceito de formação.....	38
1.2. Especificidades da formação de professores.....	47
1.3. Etapas da formação de professores	54
1.4. Orientações na formação de professores	59
1.4.1. Orientação tradicional	63
1.4.2. Orientação técnica.....	65
1.4.3. Orientação prática	68
1.4.4. Orientação da reconstrução social.....	76
1.5. Breve apontamento sobre a formação de professores no Brasil.....	83
Capítulo 2 – Profissionalização, profissionalidade e identidade profissional	95
2.1. Da profissionalização à constituição da identidade profissional	96
2.1.1. Profissionalização do professor	96
2.1.2. Profissionalidade do professor.....	104
2.1.2.1. Saberes dos professores	113
2.1.2.2. Saberes dos professores e constituição da profissionalidade	118
2.1.3. Identidade profissional do professor	124
Capítulo 3 - Formação disciplinar versus formação complexa.....	129
3.1. Conceito e sentido de disciplina.....	130
3.2. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	140
3.2.1. A interdisciplinaridade	140
3.2.2. Transdisciplinaridade	148
3.3. A complexidade como novo olhar para formação	155
3.3.1. Movimento em direcção à complexidade	158
3.3.2. Noção de complexidade.....	165
3.3.3. Complexidade e Educação	179
Capítulo 4 – Formação de Professores de Educação Física e Desporto em Moçambique.....	185
4.1. Pesquisas sobre formação de professores em Moçambique.....	186
4.2. Formação de professores durante o período colonial (1926-1975).....	192
4.2.1. Formação de professores em geral	192
4.2.2. Formação de professores de Educação Física e Desporto (1957 – 1975).....	200
4.3. Formação de professores no período pós-Independência Nacional (1975-1993)	204
4.3.1. Cursos 6ª classe + 6/8 meses e 6ª classe + 1 ano	210
4.3.2. Curso de 6ª classe + 5 anos	213
4.4. A formação de professores de EFD na Universidade Pedagógica (1993-2009)	221
4.4.1. A Faculdade de Ciências de Educação Física e Desportos	222
4.4.2. Estudantes e docentes da FCEFD de 1993-2009	225
Capítulo 5 - As fragmentações e o desafio da complexidade na formação	227
5.1. Fragmentação curricular e epistemológica	228
5.1.1. Análise dos planos de estudos (1993-2003)	229
5.1.2. Análise dos programas actuais (2004-2009).....	241
5.2. Fragmentação no trabalho docente e a questão da teoria e prática	251
5.3. Complexidade e a formação de professores de EFD.....	273
5.3.1. Desafios da complexidade na formação de professores.....	277

Considerações Finais.....	293
Bibliografia.....	300
Anexos.....	317
Anexo A – Questionário dos docentes.....	317
Anexo B – Quadros com resultados do questionário.....	319

INTRODUÇÃO

A formação profissional para diferentes áreas da vida humana tem constituído preocupação para vários estudiosos de distintas áreas do conhecimento.

A formação actual de professores de Educação Física e Desporto (EFD) em Moçambique alicerça-se no pensamento científico ocidental que está cercado de certezas, leis, determinismos e abandona a preocupação com a totalidade do ser e do conhecer. O esforço de integração perante a actual complexidade cultural, aparece como uma necessidade de uma unidade multidimensional sobre a complexidade do desporto, contudo, tal unidade impulsionada pela diversidade da situação escolar e práticas desportivas é impossível no quadro actual no qual a formação é disciplinar simplista, fragmentada, estanque e cada vez mais afastada da realidade existencial do ser humano.

Nesta conjuntura, a reflexão sobre a EFD em Moçambique remete-nos a um questionamento sobre que tipo de formação profissional é a mais adequada para esta área. A formação disciplinar, que foi linha de orientação desde o século XIX, favoreceu uma fragmentação crescente do olhar, da reflexão e da acção dos profissionais que actuam no desporto. Parece-nos que uma formação complexa diferente da disciplinar, ou mesmo complementar à disciplinar, poderia ajudar a estabelecer um diálogo que abriria novas portas para enfrentar os grandes desafios da sociedade em geral, e da formação de professores de EFD, em particular.

É com a preocupação da formação de professores de EFD que estão a enfrentar as grandes contradições emergentes e sustentadas pela fragmentação e simplificação da formação profissional, que nos propusemos a desenvolver o tema sobre a *“A complexidade da formação de professores. O caso da Educação Física e Desporto em Moçambique”*, tendo como maior desafio o entendimento da complexidade dessa formação profissional.

O **objecto** de estudo da presente pesquisa é a formação de professores de Educação Física e Desporto. Para o desenvolvimento da referida pesquisa traçamos os seguintes **objectivos**:

a) **objectivo geral**: reflectir sobre a formação do professor de EFD em Moçambique atendendo à complexidade da formação profissional e do fenómeno desportivo.

b) os **objectivos específicos** da pesquisa são:

- I. analisar os diferentes movimentos que norteiam a formação de professores;
- II. descrever, caracterizar e analisar a formação do professor de EFD em Moçambique;
- III. discutir o significado do conhecimento complexo na formação profissional em EFD;
- IV. enquadrar a formação de professores em EFD no contexto da complexidade da formação do profissional.

A história de Moçambique, segundo UEM (1982, 1983) e Hedges (1999), encontra-se documentada pelo menos a partir do século X. No entanto, vários achados arqueológicos permitem caracterizar a "pré-história" de Moçambique, anterior a escrita, por muitos séculos anteriores. Provavelmente, o evento mais importante dessa pré-história terá sido a fixação nesta região dos povos bantu¹ que vieram da zona dos grandes lagos do continente africano. Esses povos não só eram agricultores, mas também conheciam o trabalho com o ferro permitindo assim a introdução nesta zona da metalurgia, entre os séculos I a IV.

Quando Vasco da Gama² chegou pela primeira vez a Moçambique, em 1497, já existiam entrepostos comerciais árabes e uma grande parte da população, sobretudo do litoral de Moçambique, tinha aderido ao Islão.

A penetração portuguesa em Moçambique, iniciada nos primórdios do Século XVI, só em 1885, isto é, com a partilha de África pelas potências

¹ Os *bantus* constituem um grupo etnolinguístico localizado, principalmente, na África subsariana que engloba cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes. A unidade deste grupo, contudo, aparece de maneira mais clara no âmbito linguístico, uma vez que essas centenas de subgrupos têm como língua materna uma língua da família bantu.

² Vasco da Gama foi um dos mais notáveis navegadores e exploradores portugueses da Época dos Descobrimentos, comandante dos primeiros navios a navegar directamente da Europa para a Índia.

européias durante a Conferência de Berlim³, efectivou-se, através da ocupação militar, permitindo que os estados ali existentes se submetessem à nova administração. Contudo, a efectiva colonização só se deu nos inícios do Século XX quando se implantou a verdadeira administração colonial, porque até finais do Século XIX a presença oficial portuguesa em Moçambique limitava-se a umas poucas capitánias ao longo da costa.

O povo que vivia na região onde se localiza Moçambique nunca aceitou com entusiasmo a dominação estrangeira. É dentro deste contexto que após guerras seculares contra a dominação, surge na segunda metade do século XX um movimento, denominado Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) que pretendia à Independência do povo moçambicano. Como o colonizador português nunca cogitou ceder pacificamente esse direito, o movimento para libertação desencadeia um processo de Luta Armada que iniciou no dia 25 de Setembro de 1964. A guerra de libertação que durou cerca de 10 anos trouxe como resultado a proclamação da Independência de Moçambique e seu povo em 25 de Junho de 1975.

Com a proclamação da Independência, o mandato do primeiro governo de Moçambique tinha como propósito restituir ao povo moçambicano os direitos que lhe tinham sido negados pelas autoridades coloniais.

Para o efeito, a FRELIMO recorre nos primeiros meses de governação do país à experiência colhida ao longo dos 10 anos de guerra, porque, durante esse período a FRELIMO já acumulara alguma experiência de gestão administrativa, visto que, nesse espaço/tempo de conflito, foram organizadas várias áreas denominadas “Zonas Libertadas” nas quais a administração colonial havia perdido o controle. Nestas zonas, a FRELIMO instituiu um sistema de governo baseado nas suas necessidades em ter bases seguras, escolas, abastecimento e outras exigências para o melhor desenrolar do processo da Luta Armada.

A micro experiência de administração do novo Governo foi sustentada ideologicamente com a adopção do Marxismo-Leninismo com princípios socialistas de gestão governamental. Foi em cumprimento destes

³ O Congresso de Berlim teve como objectivo organizar, na forma de regras, a ocupação de África pelas potências coloniais e resultou numa divisão que não respeitou, nem a história, nem as relações étnicas e mesmo familiares dos povos do Continente.

princípios que, em 24 de Julho de 1975, o governo declarou a nacionalização⁴ da Saúde, da Educação e da Justiça e, em 1976, das casas de rendimento, ou seja, qualquer moçambicano ou estrangeiro residente passou a ter direito a ser proprietário, (se possuísse condições), duma casa para habitação permanente e de uma de férias, mas perdeu o direito a arrendar casas de habitação a outrem.

Apesar da transição para a Independência ter sido pacífica, Moçambique não conheceu a paz durante muitos anos. Imediatamente a seguir à independência, alguns militares (ou ex-militares) portugueses e dissidentes da FRELIMO fundaram um movimento de guerrilha⁵ de resistência contra o Governo de Moçambique denominado Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) que se instalou numa primeira fase na Rodésia (actual República do Zimbabwe), que vivia uma situação de "independência unilateral" não reconhecida pela maior parte dos países do mundo.

Em vista dos problemas económicos que Moçambique atravessava e a "guerra civil", o governo assinou um acordo com o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1987, que o obrigaram a abandonar completamente a política "socialista", e lançar, no mesmo ano, um "Programa de Reestruturação Económica" (PRE), que deveria modificar a política económica de Moçambique e relançar a economia de mercado. O PRE marca na história de Moçambique o início do neoliberalismo económico.

A guerra, porém, só terminou em 1992 com o Acordo Geral de Paz⁶, assinado em Roma a 4 de Outubro, entre a FRELIMO e a RENAMO.

Apesar de termos enfatizado que a colonização efectiva se deu no século XX, a história da colonização inicia-se a partir de 1497 quando Vasco da Gama escalou a Ilha de Moçambique. Neste contexto, consideramos que Moçambique foi colónia portuguesa, aproximadamente, durante quinhentos

⁴ O Governo ao nacionalizar os bens das populações cria condições favoráveis para o surgimento de movimentos rebeldes que passaram a integrar vários grupos que difundiam ideias contrárias às orientações de governação da nova administração.

⁵ A guerra de desestabilização de Moçambique, também conhecida como "guerra dos 16 anos" ou "guerra civil" foi um conflito armado que opôs o exército governamental à RENAMO, entre 1976 a 1992, tendo terminado com a assinatura do Acordo Geral de Paz. No conceito do actual governo, o que se registou em Moçambique foi uma guerra de desestabilização movida a partir do exterior, não sendo por isso correcta a designação de "guerra civil".

⁶ Para os moçambicanos, o Acordo Geral de Paz, assinado em Roma a 4 de Outubro de 1992, por Joaquim Chissano, Presidente de Moçambique, Afonso Dhlakama, Presidente da RENAMO e por representantes dos mediadores, pôs fim os 16 anos de guerra civil.

anos tendo obtido a sua Independência há 34 anos, merecendo assim ser considerado um país independente ainda muito jovem.

Durante todo este período de colonização, a educação esteve a cargo do Governo Português, mais especificamente, nas mãos da Igreja Católica. Contudo, é de se salientar que o processo de formação de professores em Moçambique inicia-se a partir do Decreto⁷ datado de 13 de Outubro de 1926, de João Belo, que cria o “Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor”.

A formação de professores de EFD, por sua vez, tem a sua gênese no ano de 1969, formando profissionais de nível médio para trabalhar como Instrutores de Educação Física.

No período colonial, de 1930 até a Independência em 1975, são escassos os trabalhos que focalizam a problemática da educação e, mais concretamente, a respeito da formação de professores no geral. Os trabalhos sobre a formação de professores de EFD durante o período referido são raros, e os que existem aparecem em forma de artigos editados pelo Conselho Provincial de Educação Física de Moçambique na revista denominada “*Educação e Movimento*”.

A primeira edição desta revista foi lançada no ano de 1969 e viria a interromper a sua publicação poucos anos depois da Independência Nacional no ano de 1975.

No período de 1975 a 2009 são conhecidos, também, poucos trabalhos de investigação na área da EFD, maioritariamente, os que se encontram, são trabalhos para obtenção de um grau académico (Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento) e são escassos os artigos publicados em actas, livros e revistas que versam aspectos ligados à formação de professores de EFD.

Dada a incapacidade financeira das instituições, estes estudos sempre foram realizados na cidade de Maputo com a população escolar e, geralmente, estavam direccionados para medirem a *performance* motora dos alunos como, por exemplo, o estudo realizado por Bankov em 1992. Outros estudos estão mais relacionados com a verificação do estado de saúde da

⁷ Moçambique, Anuário de ensino, 1930.

população escolar, observando e comparando diversas variáveis do domínio somático e motor associando com referências de outras populações, em especial a americana. Destacam-se estudos realizados em Moçambique dos seguintes autores: Prista (1994), Muria (1998), Saranga (2007) e Nhantumbo (2007).

Assim sendo, o processo de formação do profissional em EFD, em Moçambique, vem-se construindo lentamente ao longo do tempo, num espaço/tempo relativamente curto, mas bastante diversificado.

Desde 1975, ano da Independência Nacional, foram implementadas 23 variantes de formação de professores no geral e, em particular, 7 programas de formação de professores de EF: 6^a classe⁸ + 1 ano; 6^a classe + 5 anos; 9^a classe + 3 anos; 10^a classe + 2 anos; 9^a classe + 18 meses, formação superior na Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto (FCEFD) e formação nos Institutos de Magistério Primário (IMAP). Os cursos de 10^a classe + 2 anos e 9^a classe + 18 meses, foram Cursos de Equiparação⁹ estes cursos eram específicos de aperfeiçoamento dos professores que terminavam o ensino médio em exercício.

Os planos dos cursos a que nos referimos eram elaborados com base nos modelos dos países da Europa do Leste como, por exemplo, Bulgária, Hungria, ex-União Soviética e a ex-República Democrática da Alemanha (RDA), de onde a maior parte dos professores era oriunda, em cumprimento de protocolos de cooperação existentes entre Moçambique e aqueles países. Contudo, cabe salientar que fazem parte do grupo que programou os primeiros cursos, os professores que tinham sido formados na extinta Escola de Instrutores de Educação Física. É necessário mencionar, também, como figura preponderante para a montagem dos cursos de formação de professores após a Independência Nacional, um professor de naturalidade Argentina, de nome Enrique Querol.

Simultaneamente a este período, a formação de quadros superiores era, maioritariamente, feita nos países do Leste Europeu. No ano de 1993 criou-se a FCEFD na Universidade Pedagógica (UP), da qual fizemos parte do primeiro grupo que elaborou a proposta do currículo da formação.

⁸ “Classe” é o correspondente à série no ensino brasileiro.

Foi neste quadro que fomos “afectados”¹⁰ em 1983 para fazermos parte de um grupo de estudantes que iriam para a formação de professores das Disciplinas de História e Geografia. Mas como não era nossa intenção frequentar estes cursos, solicitamos a mudança para o curso de EF. Escolhemos o curso porque já fazíamos parte, na nossa escola, de um grupo específico de alunos que estava sendo preparado nas modalidades desportivas para frequentar o curso de EFD.

Frequentamos o curso de EFD de 9ª classe com a duração de 3 anos. Neste curso, para além de cumprir as cadeiras específicas, devíamos frequentar as disciplinas do Ensino Secundário Geral (ESG), obtendo com isso a equivalência do nível médio.

Após terminarmos o curso médio no ano de 1985, fomos seleccionados para assistente da disciplina de Atletismo e no ano de 1986, fomos contemplados para frequentar o curso superior na Academia de Desportos na República da Bulgária. Após o nosso regresso da Bulgária em 1991, paralelamente a nossa actividade de leccionação no Instituto Nacional de Educação Física (INEF), integramos o primeiro grupo de professores que criam a Faculdade de Ciências de Educação Física e Desportos no ano de 1993.

Em 1996, ganhamos uma bolsa para fazer o Mestrado na Universidade do Porto. Defendemos uma dissertação intitulada “Influência das condições sócio-econômicas e da maturação na aptidão de crianças e jovens dos 8 aos 13 anos”. O estudo foi realizado em três escolas, sendo duas públicas, uma da cidade de cimento e outra da cidade de caniço¹¹, sendo a terceira uma escola privada frequentada por crianças da classe social alta¹².

Desempenhamos também várias tarefas como agente e dirigente desportivo, colhendo bastante experiência prática, a que não tivemos acesso durante a nossa formação, seja ela na formação média ou mesmo na formação superior.

⁹ Refere-se a formação continuada.

¹⁰ “Afectados” dado que nos primeiros anos da independência os jovens que terminavam a 9ª Classe, não tinham direito a escolha do curso, era o estado que fazia a orientação profissional.

¹¹ As construções da cidade de Maputo apresentam duas características: uma considerada de cimento a que se refere construções habitacionais convencionais e a outra de caniço que é a construção precária geralmente localizada na periferia da cidade de cimento.

¹² Classe social alta no sentido do poder aquisitivo de bens e serviços.

Este aspecto, apesar de ter reforçado a nossa capacidade de intervenção no que diz respeito a leccionação, despertou em nós uma inquietação a respeito do nosso actuar como formador de professores, porque os conteúdos da formação estavam desajustados em relação às reais necessidades do desporto que se praticava na escola e em vários sectores. Para além de que os vários sectores que lidavam com o desporto desqualificavam a existência da faculdade, por esta não possuir a capacidade de lidar e apresentar propostas que acompanhavam os problemas do desporto¹³.

De igual modo com esta preocupação, constatamos que com o tipo de actividade que se desenvolvia na formação dos futuros profissionais, seria impossível atingir o maior desafio que se relacionava com a educação e a formação profissional em geral, que é a articulação imprescindível entre o "saber", "saber fazer", "saber estar" e "saber ser".

Outro problema que nos inquietou foi verificar a diversidade cultural que Moçambique possui. Apesar de os órgãos do estado como, por exemplo, o Ministério da Educação, incentivar as escolas a introduzir os costumes e os saberes locais como conteúdos a serem explorados nas aulas, em contrapartida, as instituições de formação ignoravam essa perspectiva, pondo em causa o desenvolvimento de conhecimentos transversais e a complexidade da formação de professores.

Mesmo com a diversidade de práticas desportivas que se fazem sentir entre a população, a formação profissional em EFD estava fechada somente para ensinar conteúdos pré-estabelecidos e estanques.

Foram estas e outras preocupações que incentivaram a nossa candidatura ao Doutoramento que ao mesmo tempo chegavam num momento histórico caracterizado pela existência de uma crise teórica, social, cultural, económica e científica que levam a uma profunda ruptura com paradigmas anteriores relacionados com o ensino, a ciência, a pesquisa e o desenvolvimento sócio-económico priorizando a visão do homem enquanto

¹³ Não pretendemos afirmar que a Faculdade traria "a vara mágica" para a solução dos problemas do desporto, mas sim de que ela não pôs em evidência aqueles que praticam o desporto enquanto sujeitos, isolou-se no seu cientificismo.

sujeito vivente. É neste contexto que surgiu a nossa motivação de desenvolver este tema, ligado a formação de professores.

Salientar que não nos posicionaremos no grupo que classifica o desporto como actividade meramente prática, mas sim, uma actividade complexa e plural que contempla, para além de aspectos práticos, outras sensações humanas, que obrigam a que a formação profissional em EFD seja mais abrangente e integradora.

Neste contexto, acreditamos que este trabalho consubstancie de maneira significativa o conhecimento da formação de profissionais de EFD em Moçambique, inclusive com a possibilidade de se estabelecer políticas educacionais para a formação desses profissionais.

Ao desenvolvermos os objectivos anteriormente mencionados, pretendemos reflectir sobre a problemática da formação do profissional de EFD em Moçambique na perspectiva da Teoria da Complexidade. Optamos pelo paradigma da complexidade em virtude de entendermos que a intervenção do profissional da EFD actuando numa actividade desportiva “plural”, somente será eficaz, caso esteja formado e preparado numa perspectiva em que supere a visão positivista e unidimensional, isto é, numa visão complexa tendo em vista a multidimensionalidade da sua profissão.

O interesse por este tipo de formação em Moçambique deve-se, em primeiro lugar, ao facto de sermos profissionais do desporto; em segundo, a inquietação que sentimos quando, insistentemente, se afirma que dentre os vários factores que concorrem para uma educação de má qualidade em Moçambique, consta a formação inadequada dos professores no geral e, em terceiro lugar, o nosso interesse é motivado pela necessidade de nos envolvermos na discussão sobre o tipo de formação necessária para os professores EFD. Tais profissionais, a nosso ver, devem ser capazes de trabalhar valorizando o homem enquanto sujeito, ser vivente e participante de uma actividade plural e complexa como é a educação e o desporto.

A problemática da formação de professores não é somente de Moçambique. Estudos realizados nas décadas de setenta e oitenta do Século XX, em países como, por exemplo, Brasil, Portugal, Estados Unidos entre outros, evidenciaram problemas com relação a formação de professores.

Daí que, profissionais de várias áreas do conhecimento, tais como: Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outras, iniciaram o movimento de debate sobre o retorno do sentido e do compromisso social da formação de professores como actividade necessária para a existência do ser humano.

Dentre os vários debates constam os que discutem o objecto de estudo, o significado e o papel da formação, a cientificidade da área, a desvalorização da profissão, a identidade profissional, a profissionalização ou ainda, a discussão em torno da formação mecânica, simplista e tecnicista que caracteriza a formação de professores no âmbito geral.

Neste cenário surge o movimento que discute a formação de professores de EFD assim como o próprio desporto. É comum o desporto ser identificado como simples prática, o que de certa forma influencia o tipo de formação para os profissionais que nele actuam. As discussões estendem-se para a questão da identidade da EF enquanto disciplina curricular. Além dos problemas que anteriormente mencionamos, no que diz respeito a formação em EFD, constam algumas discussões a volta da complexidade da formação profissional em EFD e do desporto enquanto uma actividade plural¹⁴.

O não entendimento do desporto como actividade plural influenciou fortemente o tipo de formação para os profissionais que actuam na EFD, resultando no desenvolvimento de um modelo simplificador caracterizado pela “formatação do corpo objecto”, na perspectiva mecanicista¹⁵.

É por esta razão que muitos professores de EFD formados ao longo dos anos no modelo “simplificador” perderam ou perdem o seu tempo atacando o desporto porque, ainda, não entenderam o real valor cultural e, conseqüentemente, educativo que o desporto representa. A esse respeito, Bento (2006, p.90) observa que os professores de EF “não justificam o seu lugar na escola, porque pouco [...] de positivo fazem pela formação desportiva-

¹⁴ O Desporto é um constructo que se alicerça num entendimento plural e num conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador de dimensões biológicas, físicas, motoras, lúdicas, corporais, técnicas, culturais, mentais, espirituais, psicológicas sociais e afectivas (BENTO, 2006, p.3).

¹⁵ O corpo do ser humano ao longo da história ocidental, alicerçado na ciência moderna pelo modelo mecânico, foi construído a partir da ideia de homem máquina, aquele que poderia ser manipulado, adestrado, disciplinado,... para o aparecimento do corpo dócil, cumpridor de ordens....(MOREIRA, PELEGRINOTTI e BORIN, 2006, p. 186)

corporal dos alunos. Procuram, no criticismo, um álibi para a sua falta de...” profissionalismo.

O modelo simplificado de formação fundamenta-se num conhecimento fragmentado, induzindo os professores de EFD ao não atendimento da relação homem/desporto. O conhecimento fragmentado é norteado pela “[...] ciência clássica que é o primado da disjunção e da redução”, conforme Morin (2005, p.31), o qual ainda explica que a “simplificação não permite pensar a unidade na diversidade ou a diversidade na unidade, só permitindo apenas unidades ou diversidades abstratas”.

A formação do professor de EFD no paradigma da simplificação contrapõe-se às novas tendências do Século XXI sobre a visão global da educação sob sua forma complexa e o desporto na sua pluralidade. A formação que prevaleceu até agora está amarrada na “[...] ciência positivista ocidental que se baseia na eliminação do sujeito partindo da ideia que os objectos existindo independentemente do sujeito, podem ser observados e explicados enquanto tais” (MORIN, 2005, p. 58).

Foi Descartes, sem querermos culpá-lo, o grande estruturador, no modo de produção da ciência moderna, do pensamento dual herdado desde Platão.

Importa destacar dois aspectos sobre a palavra “culpa” do parágrafo anterior, para não sermos mal entendidos: (i) foi com a razão científica de Descartes que a ciência se desenvolveu muito e apareceram várias descobertas valiosas para a humanidade, mas os seus seguidores esqueceram-se da essência do homem e da natureza; (ii) ainda Descartes, citado por Morin (2005, p. 15), já dizia que “se alguém quer realmente buscar a verdade, não deve escolher uma ciência particular; elas estão todas unidas e dependem umas das outras”.

Por conseguinte, pensar e formar profissionais em desporto na perspectiva de uma epistemologia complexa torna-se uma tarefa que requer o entendimento da profissão como actividade multidimensional e dinâmica, caracterizando o ser humano enquanto sujeito vivente e a pluralidade do desporto.

O problema da complexidade, na visão de Morin (2005h), “não é a da completude mais sim a da incompletude do conhecimento”. O pensamento complexo é contra a mutilação da explicação dos factos¹⁶.

Assim, considera Morin (2005h) que trabalhar na perspectiva da complexidade implica estar ciente que a complexidade não tem metodologia, “*a priori*” fechada, mas pode ter seu método. O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

A simplificação do conhecimento e o domínio da natureza pelo homem nortearam, praticamente, a produção do conhecimento do Século XX. Como consequência, o Século XXI, apesar de até carregar em si muitos aspectos positivos como, por exemplo, o desenvolvimento tecnológico, arrasta um conhecimento simplificador, manipulador, mutilador e desintegrado que traz como resultado a desvalorização do corpo, da escola, da moral, dos valores humanos, o aumento da pobreza e até a produção do homem máquina.

As inquietações, levantadas anteriormente, motivaram-nos para nos envolvermos neste desafio. Para além disso, queremos contribuir para o conhecimento da área da formação de professores de EFD que possam servir às reais necessidades da população que se envolvem na prática do desporto enquanto actividade complexa. A nível prático, os resultados aqui alcançados poderão produzir mudanças tanto nos cursos de formação de profissionais do desporto quanto na formação de professores no geral. No que diz respeito a sua aplicação, julgamos que a tese poderá contribuir para a mudança de atitude na actuação e planificação do processo de formação de professores em Moçambique permitindo, desta forma, o melhoramento e o desenvolvimento do processo de formação profissional.

¹⁶ Se tentarmos pensar no facto de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos (MORIN, 2005h, p. 176)

Em sequência do exposto, na presente pesquisa procuraremos entender alguns problemas que norteiam a formação dos professores de EFD em Moçambique.

Considerando que os graduados nesta área de conhecimento lidarão, constantemente, com o ser humano nas suas diversas formas de manifestação, aventamos a hipótese, baseada em nossa experiência de vinte e três anos como profissional do desporto, (seis anos como professor do ensino fundamental e médio e desassete anos como formador de professores no ensino superior), que a actual formação de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto (BLEEFD), em Moçambique, não oferece subsídios suficientes para que o graduado, terminando a sua formação, desempenhe de forma plena as suas actividades, visto que a sua formação é caracterizada pela fragmentação e conseqüente não entendimento da complexidade da formação e da EFD.

Diante do que acabamos de afirmar, somos levados a acreditar que a formação na FCEFD está fortemente influenciada pelos paradigmas orientadores das formações anteriores referentes aos dois momentos históricos, respectivamente: (I) Colonial – 1960/1974; (II) Independência com dois momentos, sendo o primeiro da época Socialista – 1975/1986 e o segundo da época Pós-socialista – 1987/2008¹⁷.

Moçambique, como país consumidor do conhecimento mundializado e produzido num paradigma positivista, não estaria isento das conseqüências que norteiam esta perspectiva, daí parece-nos que a formação profissional em Moçambique assenta a sua matriz teórica num enfoque epistemológico fundado no tecnicismo, influenciada fortemente pela visão fragmentada e disciplinar do conhecimento.

Tudo leva a crer que a formação na FCEFD, ao adoptar uma perspectiva tecnicista e reducionista, prescreve métodos, técnicas e estratégias para situações que, predominantemente, privilegiam, a aula de Educação Física, e alguns conteúdos do desporto tais como futebol, basquetebol, voleibol, natação, atletismo e Andebol, assim como, as disciplinas “teóricas” que muitas vezes não se relacionam e nem servem de

sustentação do próprio “saber fazer” do professor porque cada uma está fechada dentro de si.

Sendo Moçambique um país jovem, com apenas trinta e quatro anos de Independência, e tendo sido a sua educação influenciada fortemente por aspectos multiculturais e com características complexas da prática desportiva, julgamos não fazer sentido uma formação de professores em EFD que se mantenha fragmentada, simplificada e separada do que realmente se encontra ao seu redor.

Portanto, neste estudo, procuraremos identificar de que forma a formação de professores de EFD pode ser reconceptualizada a partir da noção da complexidade da formação, já que o ensino da EFD em Moçambique decorre numa situação de diversidade cultural-desportiva complexa.

Com isto não queremos de forma alguma dizer que pretendemos deixar de lado todo o conhecimento universal já sistematizado na área da formação de profissionais em desporto, mas, pretendemos trazer a nossa contribuição para a necessidade de se compreender o modo de estruturação dos outros tipos de conhecimentos diferentes dos actuais, não somente de disciplina para disciplina, mas, também, no interior da formação de professores de EFD.

Esta tese procura fornecer elementos para a reflexão sobre a transição paradigmática de uma formação simplista e mecanicista para uma formação complexa e humana. Procura, também, discutir a necessidade de formação de um profissional que actue no desporto enquanto actividade educativa de forma integrada.

A presente pesquisa surge, não apenas, no âmbito do programa de formação do corpo docente da Universidade Pedagógica em Moçambique, mas, também, pela necessidade de contribuir para o conhecimento dos percursos que nortearam a formação de professores em Moçambique, assim como para contribuir na produção do conhecimento na área de formação de professores de EFD no país. A presente pesquisa deverá ser vista em função e em consideração do contexto da sua realização que é, num primeiro plano, a Universidade Pedagógica, uma instituição vocacionada para a formação de

¹⁷ Para contextualizar a formação em EFD em Moçambique teremos como corte cronológico o

professores e, num segundo plano mais abrangente, o próprio país, caracterizado por ser do “terceiro mundo”, com uma pobreza extrema, com um aumento da população estudantil e necessitando de formar professores para todos os níveis e áreas de conhecimento em quantidade e qualidade.

A tese está estruturada em cinco capítulos que descrevem o contexto de seu surgimento, o quadro teórico em que se apoia, a problemática que suscita, a metodologia que a envolve, o tratamento dos dados que emergem do terreno e as conclusões que resultam dos diálogos entre todos esses olhares.

A Introdução contextualiza a pesquisa, apresenta algumas questões que emergem ao redor do tema, descreve os seus objectivos, a estrutura da pesquisa e indica a metodologia aplicada.

Procuraremos, no primeiro capítulo, contextualizar um dos conceitos chave da pesquisa com o objectivo de responder a pergunta: o que é a formação? Aprofundaremos este conceito no geral e as suas especificidades com relação aos professores. Desenvolveremos ainda, neste capítulo, as etapas da formação de professores e as perspectivas da formação inicial de professores.

No segundo capítulo, procuraremos acompanhar as preocupações que emergem a volta da melhoria da formação de professores, apresentando questões relacionadas com a profissionalização, a profissionalidade e a identidade do professor. Estas questões ajudar-nos-ão a entender a essência de ser professor formando e ser formador de professores.

A essência de ser professor nos levará ao terceiro capítulo que abordará os principais desafios da produção do conhecimento e a influência dessa produção na formação de professores. Apresentaremos neste capítulo o contexto epistemológico da fragmentação crescente do saber, reflectindo sobre as causas do surgimento das propostas pluri e transdisciplinares. Definiremos as noções de disciplina, da multidisciplinaridade, da pluridisciplinaridade e de interdisciplinaridade. O capítulo termina com a apresentação do conceito orientador da pesquisa, “a complexidade”, que nos

parece ser o maior desafio e o melhor paradigma para a educação no geral e a formação de professores de EFD em Moçambique para o século XXI.

O capítulo quatro contextualiza na forma de síntese a história da formação de professores em Moçambique no geral e, em seguida, versa sobre a formação de professores de EFD em Moçambique, terminando com a formação de profissionais de EFD na FCEFD. Procuraremos estudar neste capítulo, os caminhos que nortearam a formação profissional em EFD em Moçambique.

Através das constatações obtidas no capítulo anterior veremos, no capítulo cinco, a necessidade de mudança paradigmática da formação positivista para uma epistemologia orientada pela teoria da complexidade como paradigma para a formação profissional em Educação Física e Desporto em Moçambique.

Para cumprir os objectivos traçados optamos pela metodologia da pesquisa qualitativa (Bardin, 1977; Lüdke e André, 1986; Trivinos 1987; Bogdan e Biklen, 1994; Zitkoski, 1994; Bicudo e Espósito, 1997; Moreira, 2002; Marconi e Lakatos, 2006; Severino, 2007), podendo ser acompanhada, se necessário, com dados quantitativos. Optamos pela pesquisa qualitativa por ser aquela em que a pesquisa decorre num ambiente natural que serve de fonte directa para colecta de dados. Esse tipo de pesquisa privilegia a participação do pesquisador como sujeito, respeitando sua subjetividade e a forma de como realiza a interpretação do fenómeno em um determinado contexto. Para além disso, a opção pela pesquisa qualitativa relaciona-se com o facto de pretendermos compreender um fenómeno complexo que a nosso ver deve ser pesquisado como um todo.

A nossa preocupação esteve desde o início direccionada para o estudo do processo dos fenómenos de fragmentação e de complexidade da formação no geral e da formação de professores de EFD em especial. Para compreendermos a formação actual tivemos que recorrer ao conceito de formação no geral, as suas manifestações e a apreciação histórica do processo de formação de professores nos vários períodos que antecederam a criação da FCEFD. A apreciação histórica auxiliou-nos a descrever como era o processo de formação de professores no passado, enquanto que a descritiva permitiu-nos delinear o que é a actual formação.

Foi nossa preocupação também analisar os dados de forma indutiva; partindo da análise das nossas inquietações, fomos recolhendo dados e foi nesse percurso que foram ocorrendo perguntas norteadoras ou questões de pesquisa que conduziram à formulação da hipótese. As nossas suposições foram surgindo na medida que avançamos na busca de significados e da interpretação do que observávamos.

Privilegiamos um tipo de pesquisa que não foi linear, e em que as diferentes etapas (revisão de literatura, recolha e análise de dados) não constituíram divisões separadas. Pelo contrário, procuramos sempre manter “diálogo”¹⁸ entre as teorias que líamos e sobre elas escrevíamos e os dados que íamos recolhendo. Os caminhos seguidos foram sendo traçados com a “recursividade”¹⁹ possível à medida que íamos avançando. Tivemos muitas vezes de deixar hipóteses, de colher novas informações e de buscar “re-introduzir”²⁰ novos caminhos que nos auxiliassem a compreender melhor o fenômeno em estudo.

A abordagem adoptada foi realizada em quatro momentos, respectivamente: 1) momento pré-reflexivo; 2) situação do fenômeno; 3) análise ideográfica e 4) análise nomotética.

No primeiro momento (pré-reflexivo) reflectimos sobre o nosso mundo-vida e questionamo-nos sobre os problemas da formação de professores de EFD. Colocamo-nos a seguinte interrogação base: será possível, a partir da consideração da complexidade que caracteriza a EFD, superar a concepção fragmentada do currículo de formação de professores de EFD? Foi a partir desta interrogação que iniciamos a trajetória do processo de busca da compreensão do fenômeno da fragmentação curricular, situando-o num certo contexto.

No segundo momento (situação do fenômeno), buscamos a essência da concepção curricular fragmentada na formação de professores. Procuramos apreender os aspectos da fragmentação da complexidade

¹⁸ Do *princípio dialógico*, assumimos a inseparabilidade dos contrários no entendimento da realidade.

¹⁹ Do *princípio recursivo*, tivemos que assumir os produtos e efeitos como sendo eles mesmos causadores e produtores daquilo que os produz.

²⁰ Do *princípio de reintrodução*, tivemos que aceitar que toda a hipótese precisa ser sempre reconhecida e re-examinada, pois ela é sempre uma construção/tradução feita por uma mente, em uma determinada cultura e época.

colocando o fenômeno em suspensão. Tal suspensão é denominada por *epoché*²¹ (Bicudo e Espósito, 1997; Coelho, 1999; Garnica, 1999; Moreira, 2002). Neste momento largamos as idéias pré-concebidas sobre a construção curricular, sobre a organização curricular considerada mais certa e verdadeira, isto é, aquela em que temos uma grade curricular com disciplinas separadas em que cada professor está no seu “canto” trabalhando na sua disciplina e no seu departamento, sem considerar o que se passa ao seu redor, e pensamos:

- será possível ligar os conhecimentos das várias disciplinas e formar um profissional melhor preparado para a complexidade da vida desportiva?

- como formar um profissional considerando as várias dimensões do sujeito vivente?

O terceiro momento de pesquisa foi a Análise Ideográfica. Para essa análise consideramos que os discursos dos sujeitos formadores estão representados nos textos curriculares (planos de estudos, programas regulamentos horários etc), e nas respostas aos questionários.

O quarto momento de pesquisa foi a Análise Nomotética. Nesta fase fizemos a análise das convergências e divergências e efectuamos uma análise hermenêutica do significado presente nos currículos. Tentamos compreender os saberes, as identidades profissionais e os processos de profissionalização pelos quais os formadores passaram e que contribuem para a manutenção da fragmentação curricular e da dificuldade de pensar num currículo que considere realmente a complexidade da EFD. No fim da tese fazemos a interpretação do nosso próprio discurso como pesquisadores e praticamos a auto superação.

A partir dos questionamentos que colocamos no início da pesquisa lemos informações sobre os estudantes e os docentes da FCEFD, e começamos a recolher programas, planos de estudo, horários e documentos vários: Nesse momento partimos para fazer o Doutorado em Educação. Neste Doutorado entramos em contacto com a Teoria da Complexidade de Morin, literatura sobre formação de professores e metodologia de investigação educacional. Enquanto decorriam os módulos começamos a construir a nossa

²¹ Redução, suspensão ou retirada de toda qualquer crença, teoria ou explicações existentes

tese em três frentes principais:

A **primeira frente** concentrou-se na revisão de um quadro de referência teórica que assentou sobre:

a) - Teorias da **formação de professores** postuladas por Sacristán e Fernandez (1980); Debesse (1982); Schön (1983, 1987, 1993 e 2007); Zeichner (1983, 1993 e 2007); Contreras (1987, 2002); Carr e Kemmis (1988); Connely e Clandinin (1988); Enguita (1991); Nóvoa (1992, 1999); Perrenoud (1993, 2001, 2002); Fontana (1997); Gatti (1997); Gómez (1997); Lüdke (1997); Listom e Zeichiner (1997); Pimenta (1997, 1998, 2005a, 2005b); Candau (1998); Imbernón (1998, 2005); Marques (1998); Stenhouse (1998); André (1999, 2002, 2005); Garcia (1999); Libâneo e Pimenta (1999); Pacheco e Flores (1999); Sacristán (1999, 1999a, 2005); Tardif (2000, 2006); Brzezinsk e Garrido (2001); Fiorentini, Sousa e Melo (2001); Paquay et al. (2001); Alarcão (1996, 2002); Mendonça (2000); Altet, Perrenoud e Paquay (2003); Bicudo (2003); Ramalho, Nunes e Gauthier (2004); Almeida e Biajone (2005); Guimarães (2005); Tardif e Lessard (2005); Niquice (2005), Papi (2005); Almeida (2006); Brzezinsk (2006); Dias (2007); Feiman Nenser (2007); Ghedin (2008).

b) – Teorias sobre **interdisciplinaridade e complexidade** defendidas por Ashby (1970); Wiener (1948, 1970, 1973); De Latil (1973); Gusdorf (1975); Japiassú (1976); Morin (1973, 1986, 2000, 2003, 2005, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005g, 2005h, 2006a, 2006b); Oliveira (1989); Fazenda (1992, 2002); Abreu (1996); D’Ambrosio (1997); Nicolescu (1999); Petraglia (2000); Demo (2002); Casanova (2006); Sommerman (2006); Lück (2007).

c) – Estudos sobre a formação em **Educação Física e Desporto** Moreira (1988); Barros (1998); Ghilardi (1998); Manoel e Tani (1999); Tojal (2000, 2006); Betti (2001, 2005); Medina (2001); Faria Jr (2001); Moreira (2001); Soares, Taffarel e Escobar (2001); Tubino (2001, 2004); Moreira, Simões e Martins (2004); Graça (2004); Teves (2004); Tembe (2005); Bento (2006); Moreira, Pelegrinotti e Borin (2006); Moreira et al. (2006); Nascimento (2006).

sobre o fenômeno, isto é, toda explicação *a priori*.

A **segunda frente** tratou do estudo sobre metodologia de pesquisa educacional Bardin (1977); Lüdke e André (1986); Trivinos (1987); Bogdan e Biklen (1994); Zitkoski (1994); Bicudo e Espósito (1997); Moreira (2002); Marconi e Lakatos (2006); Severino (2007).

A **terceira frente** foi a recolha e análise de dados. Optamos por um estudo de caso (Chizzotti, 2006, citando Stake), visto que era nossa intenção examinar o caso da FCEFD apenas para explorar, como diz Chizzotti (2006, p. 130), um “caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitada e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”.

Pretendemos com o estudo de caso compreender as razões que estão na origem da não consideração da complexidade, característica da formação nos currículos de formação de professores de EFD. Consideramos que o estudo de caso que realizamos irá subsidiar e permitir o avanço de estudos na área da Teoria da Complexidade.

Apesar de haver alguma controvérsia relacionada com a generalização dos resultados de pesquisa, concordamos com o Chizzotti (2006) ao dizer que os que usam estudos de caso respondem que não pretendem, de um caso, extrapolar para outros, sem garantias, mas nada impede que se façam analogias consistentes com outros casos similares. As descobertas encontradas em um caso autoriza “mutatis mutandis” a justapor a transferibilidade de que foi encontrado para outros casos da mesma natureza. Um caso pode revelar realidades universais, porque, guardadas as particularidades, nenhum caso é um fator isolado, independente das relações sociais onde ocorre.

A pesquisa assenta num enfoque histórico, dado que pretende descrever como aconteceu a formação ao longo de diferentes períodos históricos. A esse respeito Marconi e Lakatos (2006, p. 20), consideram que este tipo de pesquisa “[...] enfoca quatro aspectos: investigação, registo, análise e interpretação de factos ocorridos no passado, para por meio de generalização, compreender o presente e predizer o futuro”.

O estudo de caso decorreu em Maputo na Faculdade de Ciências de Educação Física e Desportos. A FCEFD foi criada em 1993, fazendo parte de um conjunto de cinco faculdades da Universidade Pedagógica. É única do

géreno em Moçambique possuindo somente uma representação na Cidade da Beira.

A recolha de dados foi feita por meio da: 1) análise documental; 2) observação não participante por meio de questionário; 3) diálogos formais e informais com docentes e estudantes; 4) participação em grupos de discussão sobre a Reforma Curricular (RC) na FCEFD, em particular, e na UP em geral; 5) apresentação de uma palestra no Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) sobre o tema “*Saber disciplinar versus saber Integrado no contexto da reforma do Ensino Secundário Geral em Moçambique*” e 6) entrevista com personalidade²² ligada ao desporto moçambicano.

Os instrumentos foram: 1) documentos vários (planos de estudos, programas, regulamentos, horários, leis, decretos etc...); 2) formulário de questionário (anexo A).

Para a análise dos textos escritos contidos nos documentos e nas respostas dos questionários usamos o método de análise de conteúdo²³. Tal método foi privilegiado para os documentos escritos, pois, tal forma de comunicação é mais estável e dá-nos a possibilidade de reler e voltar ao documento tantas vezes quantas necessitamos. Pretendíamos com esse tipo de análise compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas nos documentos. Bardin (1977, p. 45) afirma que “[...] a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Para fazer a análise de conteúdo passamos pelos três “pólos cronológicos” aconselhados por Bardin (1977, p. 95): (i) “a pré-análise”, (ii) “a exploração do material” e (iii) “o tratamento dos resultados, a sua inferência e a interpretação”. O processo de construção da análise começou com a organização de todo o material recolhido por meio de uma leitura geral (leitura

²² No dia 11 de Maio de 2009, fizemos uma entrevista sobre o desporto em Moçambique com Dr. Joel Matias Libombo (1º estudante e Mestrado Moçambicano em Ciências do Desporto na Academia de Ciências de Desporto da Bulgária, foi Director Nacional de Desporto, Vice-Ministro da Cultura e Juventude, Ministro da Juventude e Desporto, impulsor político para a criação da FCEFD) actualmente é representante do movimento Anti-Doping dos países da África Austral e professor convidado da FCEFD.

²³ A análise de conteúdo é um método de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática... do conteúdo manifesto da comunicação (BARDIN, 1977, p. 19).

flutuante); seguidamente realizamos um estudo mais aprofundado “iluminados” pelo referencial teórico que íamos construindo e fomos relacionando temas de modo a fazermos a categorização das informações. Esta fase permitiu a constituição de um “corpus” representado por documentos que submeteríamos ao processo analítico. A criação deste “corpus” obedeceu às regras definidas por Bardin (1997, p. 97) que consistem em “exaustividade”, “representatividade”, “homogeneidade” e “pertinência”. Após o agrupamento em categorias de análise abertas, passamos para a interpretação, isto é, reflexão, intuição e inferência estabelecendo relações e “descobrimo tendências”.

De forma a fazermos um estudo de caso mais rigoroso e profundo recorreremos também à técnica de triangulação na recolha de dados. Tal triangulação permitiu ampliar a descrição, a explicação e a compreensão do fenómeno estudado. Na nossa pesquisa estudamos processos e produtos centrados em nós pesquisadores considerando as nossas intuições, percepções e interpretações. Tivemos em conta também processos centrados nos sujeitos pesquisados. Por esta razão, aplicamos questionários aos docentes e aos estudantes. Recolhemos também dados no ambiente em que professores e estudantes trabalham e “vivem” como, por exemplo, documentos, planos, regulamentos, dados estatísticos, etc.

A nossa análise estendeu-se também para a reflexão sobre aspectos relacionados com a estrutura social e cultural que rodeia a FCEFD. Desse modo, referimo-nos às relações desportivas, sociais, económicas, culturais e educacionais das várias épocas da história moçambicana (colonial, socialismo e neoliberalismo).

De modo a manter a fidelidade e a validade do questionário, antes de aplicarmos para todos os docentes, realizamos uma pré-testagem do nosso instrumento. A pré-testagem foi feita em referência a uma amostra com características semelhantes à população que íamos estudar. Ao realizarmos o pré-teste, pretendíamos verificar as falhas que eventualmente poderia surgir ao longo do preenchimento, assim como pretendíamos observar as coerências das perguntas contidas no questionário. O pré-teste permitiu detectar incoerências de algumas perguntas o que possibilitou a correcção e alteração da ordem de perguntas, assim como foi melhorada a redacção para o melhor

entendimento das questões.

O questionário continha perguntas abertas e fechadas, para o efeito seguimos as recomendações de Marconi e Lakatos (2006, p. 101), ao aconselharem que as perguntas abertas “[...] são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões...”, este tipo de perguntas segundo os mesmos autores “[...] possibilitam investigações mais aprofundadas e precisas...”; e as fechadas “[...] são aquelas em que o informante escolhe a sua resposta entre duas opções: sim ou não“. O conteúdo do questionário, entendido de forma global, permitiu criar algumas categorias de análise.

Salientamos que o questionário foi o instrumento que exigiu maior concentração e dificuldade na sua aplicação, porque em todo o processo de colecta de dados demandou várias idas e vindas de críticas e sugestões de colegas, o que provocou algumas mudanças a partir, também, das testagens.

Dos 35 professores que leccionam ao longo do ano 2009 na FCEFD, 15 docentes responderam as questões colocadas e devolveram, voluntariamente, o questionário no período estabelecido, o equivalente a uma percentagem de 42 % do universo. Para permitir à imparcialidade e voluntariedade nas respostas ao questionário, não insistimos com docentes que não devolveram os questionários.

Em toda a colecta de dados não houve nenhuma decisão de priorizar um ou outro instrumento, isto é, procuramos utilizá-los de maneira articulada, tendo em vista os objectivos da nossa pesquisa.

Todos os instrumentos usados na presente pesquisa expressam, em primeiro lugar, a nossa perspectiva como pesquisadores, mas sempre tomando em atenção às orientações dos autores que citamos anteriormente, isto é, (Bardin, 1977; Lüdke e André, 1986; Trivinos 1987; Bogdan e Biklen, 1994; Zitkoski, 1994; Bicudo e Espósito, 1997; Moreira, 2002; Marconi e Lakatos, 2006; Severino, 2007). Um dos desafios a que nos propusemos foi buscar o que os instrumentos usados expressavam, e delineavam em traços específicos e multidimensionais para a recolha da informação necessária para o nosso estudo.

Alguns dados colhidos nos questionários foram tratados no pacote estatístico SPSS tendo-se usado a estatística descritiva (média e desvio padrão) e a análise de frequência.

Ao analisarmos os dados fizemos recortes significativos, identificando, enumerando e agrupando as unidades de significados²⁴ em categorias de análise abertas, mediante certas reduções²⁵. Deste modo, através de um processo metodológico proposto por Bardin (1977, p. 120) para criação de categorias de qualidade (“a exclusão mútua”, “a homogeneidade”, “a pertinência”, “a objectividade e a fidelidade” e “a produtividade”) identificamos duas grandes categorias:

1) **Fragmentação curricular e epistemológica** - analisando planos de estudo, programas articulação teoria/prática, organização administrativa, pedagógica/acadêmica;

2) **Fragmentação do trabalho dos professores** - analisando a profissionalização, a profissionalidade e a identidade profissional dos formadores de professores da FCEFD.

²⁴ [...] corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (BARDIN, 1977, p. 104)

²⁵ É movimento do espírito humano que, através dos seus atos de perceber, intuir, imaginar, fantasiar, lembrar, raciocinar, organizar, consegue transcender a multiplicidade dos diferentes aspectos do fenómeno olhado e compreender que lhe é essencial (Moreira, 2002, p. 84).

Capítulo 1 – Formação de professores: especificidades, etapas e orientações

*“A formação do homem...é a grande missão da Humanidade.
É a ela que se consagra desde sempre a civilização,
em todos os tempos e lugares, com as suas
instituições e pelos mais diversos meios”.*
Bento (2006)

A formação do homem tem sido actualmente alvo de muitas investigações, demonstrando assim não só a situação de “crise” que esta área enfrenta em muitos países, como também a imperiosa necessidade de se repensar e buscar alternativas viáveis à sua efectividade, com uma nova forma de entender, de organizar e praticar a formação de professores.

É neste contexto que, ao pretendermos falar sobre a formação de professores, julgamos ser pertinente fazer uma breve descrição sobre o conceito de “formação” numa visão mais abrangente, para depois tecermos algumas considerações mais específicas em relação à aplicabilidade de tal conceito.

Parafraseando Sousa (2000) diríamos que, se a realidade da formação de professores é social ela está em permanente evolução e mudança, assim torna-se extremamente difícil “cortar” a sua dinâmica em fatias com fronteiras exactas dum determinado momento. Parece-nos por isso que um estudo direccionado à formação de professores exige uma visão histórica do contexto real, a partir do seu passado, porque qualquer situação de formação por mais concreta que seja está modelada por suas raízes históricas, antropológicas e conceituais.

1.1. Conceito de formação

A formação, no geral, tem sido objeto de estudo em várias áreas científicas, quer sejam elas económicas, quer sejam sociais ou culturais. O uso da palavra “formação” tornou-se vulgar em vários domínios, sendo no século XX e XXI um assunto complexo, adoptando assim várias facetas. A este respeito, García (1999, p. 11), considera que a “formação” está se

transformando numa área complexa de conhecimento e investigação, oferecendo soluções e, por sua vez, colocando problemas aos sistemas, sejam eles educacionais ou de gestão das várias actividades económicas ou sociais. Enfatiza ainda que a “formação” é algo que muitas pessoas de várias idades almejam, sobretudo, na actualidade em que as Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação invadem as nossas casas, tornando-se um instrumento bastante potente na democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho sendo, por isso, um desafio e uma prioridade para muitos países.

Apesar da atenção que a formação está a merecer, é notória, afirma García (1999), a falta de um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento.

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa de Ferreira (2004, p. 923), “formação” quer dizer, “ato”; “efeito” ou “modo de formar”; “constituição”, isto é, maneira porque se constitui uma mentalidade, um carácter ou um conhecimento profissional. Também encontramos o significado de “forma” do Latim, “*formare*” o que significa dar forma a “algo”; “ter a forma de..”; “assemelhar-se a”; conceber; “imaginar”; “constituir” “compor”; “por em linha”; “educar”; “aperfeiçoar”; “fabricar”, “ser” e etc. Assim, a formação aparece-nos como um processo que se movimento para um certo sentido, podendo estar previamente planificado ou aparecer com a sua espontaneidade, isto é, segundo Bento (2006, p. 48) a formação é um “[...] acontecimento dinâmico sem possibilidade de conclusão... e visa o aumento das forças dos indivíduos, não apenas no sentido do seu crescimento, mas sobretudo no sentido do desenvolvimento e aperfeiçoamento do sujeito”

De acordo com Jaeger (2001), a palavra formação é usada com propriedade pela primeira vez por Platão na República (377 B), utilizando-a em sentido metafórico, ao atribuí-la o significado de acção educadora. Segundo o mesmo autor, e conforme García (1999, p. 20), “[...] a formação está ligada à tradição do pensamento alemão, que utiliza o termo *bildung* para se referir à formação”.

A respeito do significado da palavra “formação” julgamos importante referir-nos a Habermas, citado por García (1999, p. 20), que interpreta a palavra “*bildung*”, como estando ligada ao significado da formação como “[...]”

configuração da educação de um sujeito autoconsciente”, porque a palavra *Bildungsprozess*, foi traduzida como “[...] um processo autoformativo no sentido de um processo de crescimento e de desenvolvimento pessoal e cultural”.

Com respeito ao desenvolvimento pessoal podemos recorrer a Bento (2006, p. 48) ao afirmar que “[...] por meio da formação deverá o indivíduo ascender ao horizonte da perfeição...”, isto é, através da formação o homem deve procurar, a cada momento, aperfeiçoar-se para os desafios da vida “moderna”.

Gadamer (1997) interpreta a palavra, buscando os significados de *bildung*, mas antes afirma que a primeira constatação importante a respeito do conteúdo da palavra “formação” é uma formação natural, que se refere à aparência externa (dos seres vivos e objectos), sobretudo à configuração produzida pela natureza.

Ainda na sua apreciação, considera que na época de Kant, a formação integral, estreitamente o conceito de cultura e designa, primordialmente, a maneira humana de aperfeiçoar as suas aptidões e habilidades, pois Kant utiliza a palavra “formação” no contexto de aptidão natural que é um acto de liberdade do sujeito actuante. A naturalidade da educação na apreciação de Kant, leva-nos a crer que esta formação não sendo institucionalizada pode processar-se de forma instintiva, isto é, a pessoa forma-se no ambiente natural e social.

Hegel, segundo Gadamer (1997), distingue entre “formar-se” e “formação” ao acolher o pensamento kantiano do dever para consigo mesmo porque “o resultado de *Bildung* não é possível na forma de uma construção técnica... *Bildung* como tal não pode ser uma meta, não pode ser vista senão na reflexão do educador [...] O conceito de *Bildung* transcende o de meramente cultivar talentos”, ou seja, em alemão ao afirmar-se “formação”, está se referindo a algo mais íntimo, ou seja, à índole que vem do conhecimento interior, da moral, e do carácter (BICUDO, 2003, p. 27).

Ainda segundo Gadamer (1997), o equivalente ao termo latino “formação” é “*formatio*” e, corresponde noutras línguas como, por exemplo, no Inglês, “*a form*” e “*formation*”. Contudo, importa salientar, conforme Bicudo (2003, p. 28), que a palavra formação tem

triunfado sobre a palavra forma, porque a formação traz consigo significados mais complexos, que carregam ambiguidades, e conferem a ela sentidos que tendem a expressar a força de devir, do tornar-se o caráter histórico impregnado no movimento efetuado pela ação que forma e pela forma que dá direção à ação, nutrindo-a de força.

Gadamer (1997) afirma que a palavra “formação” é ambígua, pois ao analisar a palavra *Bildung* pode-se identificar nela a palavra mãe “imagem” (*bild*), e destaca que o conceito de “forma” fica subjacente na misteriosa duplicidade, com a qual a palavra “imagem” (*bild*) abrange ao mesmo tempo “cópia” (*nachbild*) e “modelo” (*vorbild*).

Nota-se nesta observação que a formação apesar de ser um acto de necessidade social e humano, esta só pode resultar em efeitos positivos se for encarada como um acto voluntário e auto-consciente. Na apreciação de Gadamer (1997), sobressai a idéia de associar a formação com a imagem ou modelo já preconcebido, que só é possível se encontrar em instituições de formação.

Com o intuito de entendermos o significado de “formação” no âmbito brasileiro recorreremos ao “Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade” de autoria de Fazenda (2002) no qual são apontados dois significados definidos por estudos sobre a formação, respectivamente de Batista (2002) e de Donato (2002). Batista (2002) entende que “formação” “implica o reconhecimento das trajectórias próprias dos homens, bem como exige a contextualização histórica dessas trajectórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade. Comentando a respeito, Bicudo (2003, p. 26) destaca o sentido de formação como o de “[...] proporcionar uma forma, mas não o de modelar uma forma, como algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”.

Donato (2002), ao definir o termo “formação”, distingue “formação” como (i) acção de formar, oriunda do Latim *formare* que, como verbo transitivo, significa “dar forma”; (ii) como verbo intransitivo significando, colocar-se em formação e (iii) como verbo pronominal, significando ir-se desenvolvendo uma pessoa. O mesmo autor conclui, portanto, que este conceito é complexo e, sob cada definição, subjaz uma perspectiva distinta da dinâmica social e da personalidade.

Neste contexto, citaríamos García (1999, p. 18) que ao tratar do significado do conceito de formação aponta, também, que é utilizado para identificar ações específicas nas actividades dos homens. Por exemplo, “[...] em países como a França e a Itália, o conceito refere-se à educação, preparação e ensino dos professores”. No entanto, países da área anglófona preferem usar o termo “educação” (*Teacher Education*), ou “treino” (*Teacher Training*). Face ao exposto, podemos encontrar a palavra “education”, que significa em Português “educação”, em diversas revistas e periódicos que versam a problemática da formação de professores como, por exemplo, *Journal of Teacher Education*, *Handbook of research on teacher education*, entre outras.

Compreendemos que a formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo sentido de uma maturação interna e de possibilidades de assimilação da aprendizagem e experiências dos sujeitos.

Para Jaeger (2001, p. 12), a formação pode assimilar os modos e os meios da instrução e tudo o que o sujeito assimila e nele se preserva. É, portanto, um conceito histórico, por manter a tradição e conter aspectos importantes para as ciências porque incorpora a força imperante que avança do “dever” para “ser”. Contém ao mesmo tempo a “configuração artística, a imagem, a ideia ou tipo normativo, que se descobre na intimidade do artista”.

A configuração artística se dá concomitantemente à imagem, ideia ou tipo normativo, como estando presente na formação, percebe-se o jogo de formação. A acção formativa, segundo Bicudo (2003, p. 29), é a “[...] configuração artística que formata a imagem, realiza a plasticidade, o movimento, a fluidez que actuam na forma”. Contudo, a autora, observa que

a direcção desse movimento não é caótica, mas delinea-se no solo da cultura de um povo, de onde emerge uma imagem desejada de homem e de sociedade, e que reflete as concepções de mundo e de conhecimento; solo em que a visão de mundo desse povo ficam suas raízes; onde a materialidade necessária para que a forma se realize é encontrada (BICUDO, 2003, p. 31).

Nesse sentido, o conceito de formação é geralmente, durante o seu percurso, associado a alguma actividade, sempre que se trata de formação

para algo e pode ser entendido como uma função social de transmissão de “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” que se exerce em benefício do sistema sócio-econômico ou da cultura dominante (GARCÍA, 1999, p. 19).

Reforçando a ideia de Delors (2004, p. 90), no que se refere às funções da formação, quer seja de professores ou de outro tipo da formação, que esta deve “[...] organizar-se em torno das quatro funções que constituem os pilares do conhecimento”, respectivamente: (i) aprender a conhecer através de aquisição de saberes e instrumentos de compreensão; (ii) aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; (iii) aprender a viver juntos, para poder cooperar com os outros em todas as actividades humanas e (iv) aprender a ser, isto é, o homem deve se desenvolver dentro da sua riqueza cultural e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos individuais, como membro de uma família e de uma colectividade.

Apesar de todas as concepções anteriores, sobre o conceito de formação, devemos apontar que tal conceito pode aparecer, também, com outros significados que servem para especificar uma certa atividade. Neste âmbito, Kalfky, citado por García (1999, p. 20), aponta que existe diferença entre a “[...] formação “geral” e a “especializada”, sendo esta última de grande importância na elaboração de um programa de formação para um determinado fim”. Para este autor, a formação geral refere-se a três dimensões: conhecimento, moral e estética. Enquanto que a formação especializada tem mais a ver com a formação profissional, aquela relacionada com a preparação para desenvolver actividades laborais e encontra-se em estreita ligação com a dinâmica do emprego. Este autor defende a necessidade de se ultrapassar a divisão entre formação geral e especializada, para que se possa eliminar a separação esquemática entre formação geral e profissional, o que contribuirá para ultrapassar à divisão entre a teoria e a prática e entre o trabalho intelectual e o trabalho físico.

Neste contexto, Honoré (1980), citado por García (1999, p. 20), defende a necessidade de se [...] desenvolver uma teoria de formação e propõe o termo *formática* referindo-se a área de conhecimento que estuda os problemas relativos a formação”. Menze (1981, p. 270) concorda com a ideia de Honoré ao afirmar que a

teoria da formação teria a tarefa de tornar claros os pressupostos antropológicos, determinar os caminhos que o homem tem de percorrer no processo de se tornar “homem”, e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estímulo metódico, de acordo com um plano.

Alguns autores como, por exemplo, Menze (1981), apontam três tendências contrapostas em relação ao conceito de formação. A primeira acredita ser impossível o uso do conceito de formação como conceito de linguagem técnica em educação, porque a formação diz respeito a dimensões que não podem ser investigadas por representar um conceito abstracto pois que, devido à sua origem histórica e às implicações metafísicas que lhe são próprias. A segunda utiliza a palavra formação para identificar múltiplos conceitos que, às vezes, são contraditórios, isto é, o conceito de formação não se limita a um campo especificamente profissional, mas refere-se a múltiplas dimensões como, por exemplo, formação popular, formação do país etc.. Nestes casos, os significados a que se atribui o conceito de formação o desvirtuam do seu verdadeiro sentido.

Comentando esta tendência, Ferry (1991, p. 52), considera que a noção de formação encheu-se de tantos equívocos e aparece de tal modo pervertida pela utilização que dela se faz, desde a “generalização da educação permanente, convertida numa empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguranças”. Por esta razão o autor propõe que se abandone definitivamente o termo formação.

Contrapondo a observação anterior, Menze (1981) apresenta a terceira tendência afirmando que não faz sentido eliminar-se o conceito, porque formação não é nem conceito geral que abarque a educação e ensino, nem tampouco está subordinado a esta. Neste contexto, urge diferenciar a educação da formação.

Com a “educação” pretende-se, levar o educando a desenvolver capacidades gerais de pensar, definir, nomear, classificar, eleger, criar e aprender a aprender, enquanto que a “formação” tende a desenvolver capacidades específicas, com vista a desempenhar um papel particular que implica um conjunto definido de técnicas e tarefas.

A formação apresenta-se, segundo Gárcia (1999, p. 21), como um “[...] fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceitualizações, e ainda menos, acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise”. Na sequência, o autor afirma que a formação, como realidade contextual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino e treino. O conceito inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso considerar face a outras concepções eminentemente técnicas.

Em síntese, podemos afirmar que a “formação” envolve a ideia de procurar encontrar um caminho e uma forma ideal, construída através da consciência do modo de vida de um povo, de seus anseios, usos e costumes, códigos de honra, valores prezados. A esse respeito importa considerar a observação de Bicudo (2003, p. 31), segundo a qual “[...] não se pode assumir o ideal como uma forma perfeita que submeta a formação a um modelo que a aprisione dentro de limites rígidos” quer dizer inflexíveis, mas sim a um “movimento que se efectua com o que se move, e isso que se move também tem força, o que significa que a forma não pode conformar a acção, mas a própria acção, ao agir com matéria, imprime nela a forma”.

A conjugação desse movimento entre “acção” e “formação” deve resultar numa acção formativa que corresponda a um conjunto de condutas e de interacções entre os formandos e os formadores, na qual exista uma intencionalidade de mudança, isto é, a formação caminha num processo de desorganização para organização e volta para a desorganização, para se organizar passando de um estágio para o outro num processo dialógico.

A particularidade da formação é que se desenvolve num contexto específico, com uma determinada estrutura e organização em que as normas são elaboradas numa forma explícita ou implícita, para permitir o aparecimento de mudanças nos indivíduos intervenientes.

A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Neste contexto, importa citar Debesse (1982, p. 29-30) que distingue três formas de manifestação da formação nomeadamente, autoformação,

heteroformação e interformação. A “*autoformação*” é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A “*heteroformação*” é uma formação que se organiza e se desenvolve a “partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. E a “*interformação*” define-se como a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos.

Menze (1981), para além das tendências que apresenta, que mencionamos anteriormente, propôs quatro teorias de formação, sendo a primeira a “teoria de formação formal”, que se encarrega de estudar a estruturação do conhecimento do indivíduo, através de conteúdos que o tornem capaz de aprender a aprender. A segunda, a “teoria de formação categorial”, considera o processo de formação concebido num processo dialéctico através de três etapas de reflexão, isto é, (i) tratamento intuitivo e prático das coisas; (ii) distanciamento da realidade para poder captar e compreender e (iii) compreender o sentido das coisas. A terceira seria a “teoria dialogística da formação”, na qual o importante é a auto-realização pessoal do indivíduo para a sua liberdade como pessoa. Por fim, a quarta, a “teoria da formação técnica” que procuraria responder à situação da sociedade real, defendendo que através da formação o indivíduo aprende continuamente.

Se as preocupações com a formação são cada vez maiores nas últimas três décadas, devido à gravidade e complexidade dos problemas educacionais, as discussões, reflexões e práticas condizentes com a complexidade da formação de professores, ainda são marginais nas instituições de formação. Como vimos, os diferentes conceitos apontados, por autores citados anteriormente, apresentam no seu interior as diferentes rupturas vividas pela cultura ocidental nos últimos séculos, que separaram o ser humano das relações consigo mesmo. É por considerarmos o professor um sujeito que se relaciona consigo mesmo e alvo do processo de formação, que nos propusemos desenvolver a seguir estudos que abordam as especificidades da formação de professores.

1.2. Especificidades da formação de professores

A formação de professores sendo uma actividade complexa deveria ser permanente, sistematizada e planeada, fundamentada nas necessidades reais e na perspectiva da profissão, orientada para uma formação de competências, de atitudes, de qualidades da personalidade do futuro professor, mas ela nem sempre tem merecido a devida atenção que antes afirmamos.

Porém, não deixaríamos de salientar que a formação de professores tem sido um assunto que mereceu atenção desde que o homem se preocupou com a sua própria educação. De acordo com Woordin, citado por García (1999, p. 22), “[...] se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação”. Assim sendo, a formação de professores nada mais é do que uma formação para uma profissão ou formação profissionalizante.

É pelo facto da formação de professores ser de suma importância que muitos países têm dedicado especial atenção a esta área do conhecimento, porém, ela assume diferentes perspectivas e especificidades de acordo com as ideologias, culturas e objetivos políticos dos países ou, então, dos posicionamentos conceituais adoptados relativamente às finalidades do processo da formação. Por exemplo, “o Governo de Moçambique reconhece a contribuição fundamental de um sistema efectivo e eficiente de formação de professores para a qualidade de educação e para o desenvolvimento nacional” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 3)

Esta preocupação que enfatiza a importância da formação de professores é especificada no artigo nº 28 da Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE) que defende a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos “[...] conferindo ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica que permita uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 41)

A institucionalização da formação de professores é um processo ligado ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação. Foi a partir do

século XIX e, fundamentalmente no XX, que a formação de profissionais do ensino se tornou cada vez mais importante, dada a exigência social e ao desenvolvimento económico que passou a exigir a constituição de uma mão de obra qualificada.

Para Gárcia (1999, p. 22), a formação de professores nada mais é do que “o ensino profissionalizante para o ensino”. Entendida como tal, a formação de professores representa um “[...] encontro entre pessoas adultas²⁶, uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizacional e institucional mais ou menos delimitado”.

Neste contexto, essa formação passa a ser o processo sistemático e organizado mediante o qual

os professores em formação... se implicam individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que lhes permitem intervir profissionalmente (GÁRCIA, 1999, p. 22) .

Os conhecimentos, competências e disposições aprendidas durante a formação podem permitir criar uma certa imagem específica da profissão.

Medina e Domínguez, citados por Gárcia (1999, p. 23), defendem que o processo de formação, por exemplo, pode moldar uma “imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador”, acreditam também, que várias representações têm sido utilizadas para situar e caracterizar a imagem do

²⁶ Em Moçambique por causa dos imperativos da falta de quadros qualificados foi necessário recrutar jovens para formá-los rapidamente para assegurarem a leccionação das turmas que tinham sido deixados pelos portugueses. Como vimos, alguns autores afirmam que a formação de professores deve ser o encontro entre pessoas adultas, mas em Moçambique tal encontro tem sido efectuado entre adultos e jovens. No contexto Moçambicano não é estranho colocar jovens dando aulas porque, possivelmente nós partimos de uma outra matriz cultural em que no nosso contexto a entrada para a idade adulta se dá mais cedo.

Na cultura Moçambicana tradicional, o jovem é considerado adulto após a passagem pelos ritos de iniciação que acontecem dos 12 aos 14 anos. Após esse rito de passagem o jovem é considerado adulto e pode assumir todas as responsabilidades de um adulto, tal como, trabalhar, casar, constituir família e participar em todas as cerimónias próprias dos adultos.

Desse modo não é de estranhar que as pessoas imbuídas de tais representações tradicionais coloquem jovens a formarem-se para serem professores e, puderem assim assumir de forma plena e responsável a educação de novas gerações.

A maturidade e a passagem para a fase adulta dá-se de forma diferente na matriz cultural africana. Por essa razão, podemos até concordar com Garcia que se trata de um encontro de adultos, pois apesar da idade (15, 16 anos), tal jovem é considerado "adulto" na sua comunidade.

professor, isto é., “professor como pessoa, como colega, como companheiro, como facilitador da aprendizagem, como investigador, como sujeito que desenvolve o currículo, como sujeito que toma decisões, como líder”, etc.

Estas representações do professor provêm de modelos e teorias do ensino que influenciam, de certa forma, os movimentos e manifestações a volta das orientações que norteiam a formação de professores, não só, como também os objectivos ideológicos/políticos dos países têm influenciado bastante as instituições de formação no sentido de orientarem a formação em função dos seus objectivos.

Floden e Baumann (1990, p. 45) afirmam que para

dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio, porque ensinar, é algo que toda a gente pode fazer em qualquer momento e qualquer circunstância, o que não pode acontecer para um professor, porque existem outras preocupações conceptuais mais específicas que contribuem para modelar a figura do professor.

Ser professor implica lidar com outras pessoas (alunos, professores, funcionários e comunidade) envolvidas no processo de aprendizagem dentro de uma organização (escola ou centro de formação).

A organização do processo de formação tem sido um dos pontos fortes na qual a formação tem constituído um assunto de interesse crescente por parte dos estudiosos nas várias áreas do conhecimento científico, destacando-se a formação de professores, porque ela encerra uma natureza específica que a distingue de outro tipo de formação. Deste modo, Ferry (1991, p. 36) aponta três traços distintivos da formação de professores: a primeira, “trata-se de uma formação dupla, na medida em que inclui uma componente académica e científica (conteúdos das chamadas Ciências da especialidade)”, a segunda, porque a formação de professores é uma “formação profissional, pois, colocando de lado a discussão sobre o ensino como profissão, estamos perante uma formação com a finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a atividade de ensino e a terceira, é que a “formação de professores é ainda uma formação de formadores”.

Neste contexto, a formação de professores tem sido um campo complexo, igual às teorias curriculares, cujo interesse se evidencia sobretudo

ao nível da reflexão sobre a racionalidade curricular e sobre as diferentes perspectivas e teorias de ensino.

A formação de professores representa “[...] uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (SACRISTÁN e FERNANDEZ, 1980, p. 77). É a partir da década de sessenta do século XX e, especificamente, a de oitenta, que se começa a escrever de uma forma mais sistematizada sobre este assunto, e os estudos que foram se desenvolvendo tiveram mais enfoque no questionamento da sua natureza e seus propósitos.

Este questionamento permitiu, numa primeira fase, a permanente construção de vários discursos sobre discursos que não se traduziram tanto na publicação de obras quanto na implementação de práticas ao nível de modelos de formação existentes nas universidades. Contudo, importa salientar, como afirmam Pacheco e Flores (1999, p. 10), que “[...] os professores são actores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear”.

Na sequência do que estaríamos a dizer, a formação de professores torna-se um vector fundamental para qualquer sistema de educação, de modo que muitos países a partir dos anos oitenta do século XX, iniciaram um plano de reforma das políticas da formação de professores.

É neste âmbito, referem Almeida e Biajone (2005), que surgem as reformas realizadas nos Estados Unidos e no Canadá, no final dos anos 80, quando iniciaram um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objectivo a reivindicação do *status* profissional para os profissionais da educação.

Apoiados na premissa de que existe uma “base de conhecimento”²⁷ para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar os saberes docentes, buscando compreender a genealogia da actividade docente e assim, convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo

²⁷ Segundo Shulman (1986), em ensino, *Knowledge base* é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para actuar efectivamente numa dada situação de ensino.

professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e assim, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer já elaborado.

Compartilhava-se, desse modo, a crença de que a base de conhecimento permitiria estruturar a formação do professor e instruiria directamente as práticas de formação. As reformas na América do Norte influenciaram, posteriormente, vários países europeus e anglo-saxões e estenderam-se à América Latina e ao México.

O Brasil acentuou a discussão sobre a necessidade de uma base comum nacional, colocando a docência como base da formação docente, desencadeando uma questão importante: “a reformulação dos cursos de Pedagogia nas universidades e a incorporação em alguns desses cursos à formação dos docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau”(ALMEIDA e BIAJONE, 2005, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n.9394/1996) contribuiu, para a formação de professores pois exigiu que até 2006, todos os professores da Educação Básica tivessem formação superior. Falcão, citado por Almeida e Biojone (2005, p. 14), apoiando-se aos dados divulgados pelo Ministério da Educação do Brasil (MECbr) mostrava que 801,8 mil vagas eram ocupadas por professores sem diploma universitário. Isso significa, segundo aqueles autores um grande desafio para a União, Estados e Municípios, que teriam de colocar a formação de professores como “[...] prioridade na área educacional e adotar alternativas para potencializar suas ações no sentido de ampliar o acesso às instituições de educação superior...”. Os desafios deveriam ser acompanhados de oportunidades de formação continuada para os professores graduados.

Se, na Europa desde os anos 80, começaram a surgir obras que procuravam resgatar a vida e a pessoa do professor, no Brasil, sobretudo, a partir dos anos 90, a abordagem torna-se mais significativa, apresentando pesquisas dedicadas à vida dos professores: “suas carreiras, seus percursos profissionais, suas biografias, recolocando assim os professores no centro dos debates e das problemáticas da investigação” (PIMENTA, 2005b).

Obras pioneiras que trouxeram para o Brasil esse tipo de

abordagem foram os livros de Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993). Em direcções diferentes, mas também enfatizando a figura do docente, encontram-se ainda, além dos já citados, os trabalhos de tradição anglófona, os de Carr e Kemmis (1988); Kemmis (1993); Schön (1993); Zeichner (1993); Huberman (1995); Stenhouse (1998); Elliott (2000); entre outros.

Os temas desses trabalhos situam-se, sobretudo, em torno dos impactos da formação inicial e continuada das práticas docentes, da carreira docente, da socialização profissional do professor, das histórias de vida, das identidades profissionais e dos saberes docentes. É importante esclarecer que, no Brasil, a introdução da temática sobre os saberes docentes deu-se, mais especificamente, pelas obras de Tardif (2000, 2006).

Ainda existe uma literatura com significativa relevância sobre as dimensões do desenvolvimento profissional onde destaca-se Zeichner (1993); Garcia (1999); Sacristán (1999, 1999a, 1999b), sobre as orientações e estratégias para compreensão do desenvolvimento profissional destaca-se Elliott (2000), acerca dos ciclos da carreira dos professores destaca-se Huberman (1995), o trabamento do conhecimento específico do professor é feito por Shulman (1986); Connelly e Clandinin (1988); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Nóvoa (1992); Schön (1993). Tais estudos, embora apresentem diferentes perspectivas, pois os seus pressupostos possuem divergências e ambiguidades, têm contribuído para com esse novo entendimento de desenvolvimento profissional, defendendo que a formação envolve toda a carreira docente.

Na formação de professores, encontramos duas vertentes principais. A primeira delas, sugerida por Stenhouse (1998) e Elliott (2000), é mais voltada para a prática educativa. A outra, defendida por Carr e Kemmis (1988); Gore e Zeichner (1991); Kemmis (1993) e Zeichner (1993) abrange mudanças sociais, quer sejam elas institucionais ou ideológicas.

No Brasil, vários autores preocupam-se com o estudo da formação de professores no geral como, por exemplo, Ludke (1997); Fontana (1997); Fiorentini, Souza e Melo (2001); Libâneo e Pimenta (1999); André, (2002), Moreira (2004, 2006); Pimenta (2005a, 2005b); Brzezinski (2006) entre outros.

Em Moçambique, após a Independência, o movimento que se preocupa com o estudo dos problemas da formação é recente e teve o seu

início na década de 90, com trabalhos pioneiros de Semo (1988); Mazula (1995); Machili (1996) e Gómez (1999). Cabe enfatizar que este tema será mais aprofundado no capítulo quatro, em que trataremos, mais especificamente, de pesquisas sobre a formação de professores no referido país. Tal movimento de formação de professores veio a ser reforçado pela cooperação que existiu entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Pedagógica quando se formaram quinze Doutores em Educação/ Currículo dos quais, sete desenvolveram teses sobre a formação de professores em Moçambique. Este intercâmbio permitiu, também, a formação de 24 mestres em Educação Currículo, dos quais cinco defenderam os seus trabalhos no âmbito da formação de professores.

Destaca-se na actualidade a obra pioneira sobre o estudo dos saberes docentes, realizado por Dias (2007). A autora discute a questão dos “Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural”. Para desenvolver seu tema, Dias (2007, p. 11) procurou “compreender o modo de produção dos saberes docentes em contextos de diversidade cultural e reflectir sobre a incorporação dos saberes docentes nos cursos de formação de professores”. O estudo foi realizado, numa escola moçambicana, com professores de uma escola primária da cidade de Maputo.

Importa salientar, que no caso específico de Moçambique, as reformas que foram decorrendo na formação de professores, orientadas pelo MEC, não constituíram oportunidade para a Universidade Pedagógica aperfeiçoar as orientações/modelos da formação de professores, tendo em vista as políticas e as necessidades específicas do MEC em relação aos professores. Como resultado os estudos que mencionamos aparecem de forma esporádica, não influenciando assim as políticas do governo em relação a formação de professores.

A maior parte dos estudos citados concentra-se maioritariamente na etapa de formação inicial de várias áreas de conhecimento, existindo também a preocupação de alguns estudos desenvolverem trabalhos sobre a formação de professores em exercício.

1.3. Etapas da formação de professores

Depois de contextualizarmos o conceito de “formação” no geral e as especificidades deste em relação a formação de professores, passaremos a desenvolver as etapas que caracterizam a formação de professores.

Os autores citados na parte referente a contextualização do conceito de formação de professores levam-nos a concluir que, tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências, ao longo de diferentes etapas formativas. Tal processo não constitui um acto mecânico de aplicação de receitas, destrezas e habilidades pedagógicas, envolvendo um processo de transformação e de reconstrução permanente do sujeito nele envolvido.

Dada a complexidade da formação de professores, devemos atender mesmo que de forma sucinta, a literatura que versa sobre a problemática das etapas da formação de professores. Importa salientar que a nossa atenção estará mais concentrada na formação referente a graduação, isto é, formação inicial, dada a importância que se reveste esta etapa no contexto em que vai decorrer este estudo.

Para a apresentação das diferentes etapas da formação do professor, recorreremos aos autores Contreras (1987); Veenman (1988); Gárcia (1999); Pacheco e Flores (1999); Mariano (2005) e Brzezinski (2006).

Gárcia (1999) apresenta quatro etapas que implicam exigências pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais distintas e que dependem das orientações da formação em que se inscrevem, que destacaremos a seguir. As quatro etapas antes referidas são: pré-formação, formação inicial, iniciação ao ensino e formação contínua. Vejamos resumidamente a seguir em que consiste cada uma dessas etapas.

A etapa da pré - formação corresponde a fase da intenção para iniciar na carreira de professor. Caracteriza-se por ser de grande ansiedade por parte dos candidatos aos cursos da formação e é a fase de auto-preparação para enfrentar às exigências para o ingresso ao curso. Em alguns países, dependendo do nível de desenvolvimento dos sistema escolar, esta fase apresenta características específicas para o ingresso ao curso como, por

exemplo, a exigência do candidato de possuir o nível médio (pré-universitário) para ingressar na formação de professores. Tal requisito é uma das características exigidas para os países europeus como, por exemplo, Bélgica, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Portugal, Reino Unido.

Em Moçambique, após a Independência em 1975, esta fase foi bastante importante, se tomarmos em consideração que os candidatos aos diferentes cursos e, em particular, para a formação de professores, eram obrigados a seguir essa profissão. Para amainar a indignação de muitos alunos que pretendiam seguir outras áreas de conhecimento, o governo utilizava a expressão simbolicamente ideologizada de “chamamento à pátria”²⁸. Importa salientar, também, que devido a fragilidade do sistema educacional e ao fraco desenvolvimento da rede escolar durante os 500 anos de colonização, este país, actualmente, admite no seu sistema de formação de professores, estudantes com a formação de 10^a classe²⁹. Com a introdução deste programa, pretende-se formar maior quantidade de professores primários em pouco tempo.

Outro aspecto importante a considerar nesta fase da formação é a quantidade de horas que o aluno passa na sala de aula antes de se candidatar ao curso de formação, que de certa forma influenciarão a sua forma de encarar a actividade de formação. É por esta razão que Pacheco e Flores (1999, p. 52), afirmam que “quando o novo professor entra na sala de aulas não é uma tábula rasa”. O aluno, pelas experiências que acumula do ambiente da escola, dos encarregados de educação, dos professores e do convívio social, traz consigo um modelo de comportamento que pode manter ou rejeitar durante a formação.

A formação inicial corresponde à primeira etapa de formação do futuro professor e decorre numa instituição de ensino. O objectivo da formação

²⁸ “*Chamamento à pátria*”, foi um slogan usado logo após a Independência de Moçambique em 1975, para a ideologização da população, em especial a juventude com a finalidade do então Governo Socialista fazer chegar a mensagem de que todos deveriam participar na construção da nova nação e que para o cumprimento deste objectivo, não havia escolha e ninguém poderia recusar sob pena de sofrer represálias.

²⁹ Estes estudantes que entram no curso com 10^a classe (10^a série) frequentam o Instituto de Formação de Professores num período de um ano. Concluída a formação, o formando obtém um certificado que lhe confere o grau de professor primário de nível básico.

inicial de professores, segundo Joyce e Clift, citado por Garcia, (1999, p. 81) e preparar os candidatos para

o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento academico ao longo da sua carreira; o estudo continuado do ensino; participar em esforcos de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovaoes e enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (escola/classe).

Dada a complexidade da constituição de um professor, assume-se que a formação inicial e a fundamental, uma vez que se coloca como o primeiro momento da formação profissional do professor, e tem por objetivo criar condioes para que os futuros professores desenvolvam habilidades, disposioes, saberes, sensibilidade, linguagens, conhecimentos, atitudes, valores e normas para o exercício profissional docente.

A formação inicial e uma das etapas mais importantes para a criação da identidade e da profissionalização. E nesta fase que se inicia a profissionalidade dos professores. A formação inicial constitui a fase mais institucionalizada e ideologizada, porque e nesta fase em que os sistemas educacionais moldam e fazem experiências de programas. Esta etapa pode também caracterizar-se por um processo de organização e desorganizao³⁰, dada a vulnerabilidade e fertilidade para implementação de diferentes orientaoes, modelos e paradigmas da formação de professores.

Em países em vias de desenvolvimento como Moçambique, esta etapa e bastante conturbada, porque o país não possui recursos próprios e e levado a adoptar modelos e orientaoes de países desenvolvidos, ou pior, experiências de formação de professores não consolidadas, não permitindo assim a consolidação de nenhuma orientação conceptual.

No caso específico de Moçambique, a fragilidade do sistema de formação inicial de professores tem a ver basicamente com dois factores: (i) a fragilidade do sistema de educação colonial que não permitiu a expansão da rede escolar, tendo como consequência o fraco nível acadmico dos moçambicanos logo após a Independência. O baixo nível acadmico no geral fragilizou a política de recrutamento de professores para a formação inicial; (ii)

³⁰ Na actual reforma curricular, para a formação inicial de professores, que está a acontecer a nível da UP em especial, onde participamos, na FCFED, pela falta de conhecimento das teorias subjacentes para a formação de profissionais para o desporto, nota-se uma discussão

o segundo factor é consequência do primeiro, porque o fraco nível académico dos moçambicanos, logo após a Independência, não permitiu a abertura de cursos de formação com altas exigências de conhecimento académico.

O baixo nível, aliado a fraca formação académica de técnicos e dirigentes moçambicanos, não permitiu que estes desenvolvessem os seus próprios programas de formação inicial de professores. Para colmatar esse problema e para que o sistema funcionasse, o país teve que recorrer a assessores de países socialistas como, por exemplo, da Ex União Soviética, da Ex RDA, de Cuba entre outros. Esses assessores não conhecendo a realidade africana em especial a moçambicana, criavam programas de formação em função das suas experiências e dos modelos dos seus países sem nenhuma adaptação à realidade local.

A iniciação ao ensino (professor principiante) refere-se aos primeiros anos da docência. Nesta fase, os professores realizam a transição de estudantes para professores. Tal fase caracteriza-se por ser uma fase de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos (García, 1999, p.112). Neste grupo, encontram-se aqueles professores “[...] que ainda não completaram três anos de ensino depois de se terem graduado” (VEENMAN, 1988, p. 32).

Mariano (2005) considera que, nesta fase, o professor iniciante passa por um isolamento, pela ausência de um trabalho colectivo nas escolas, levando-o à solidão por causa do sentimento de falta de experiência e segurança para iniciar a profissão. Outro problema importante, apontado por Veenman (1988), com relação ao início da profissão, é a dificuldade de manejo da classe, tanto no que diz respeito ao trato com os alunos e com o conteúdo escolar, quanto no que se refere à postura do professor em sua prática.

O professor, segundo Mariano (2005), entra em choque entre o que tinha idealizado durante a formação e a realidade encontrada na escola, não consegue conciliar entre ser “bonzinho” e ser “rigoroso”, ser “idealista” ou ser “construtivista”, mas na sua prática actua como um professor tradicional.

Contreras (1987) considera que esta fase é geralmente importante porque os professores devem fazer a transição de estudantes para

desorganizada pelo simples facto dos docentes não possuírem bases epistemológicas sobre a

professores, sendo necessário adquirir, durante a formação, conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo. Esta etapa é também caracterizada pela luta do novo professor para se autoafirmar, com a finalidade de criar a sua identidade profissional. Sendo uma fase de choque em relação a nova realidade escolar, alguns países organizam programas de acompanhamento específicos de preparação para esses novos professores.

Em relação a formação contínua, tem sido também descrita como sendo “aperfeiçoamento de professores, formação em serviço, reciclagem de professores, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores” (GÁRCIA, 1999, p. 115).

Brzezinski (2006, p 34) considera que no Brasil a adopção do conceito de “formação contínua” foi definido no VIII Encontro Nacional da Anfope realizado em Belo Horizonte, em 1996 no qual foi considerado que esta modalidade de formação

[...] deva proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerado que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional.

Dentre as designações que apresentamos, Gárcia (1999) defende a denominação de “desenvolvimento profissional” para se referir ao ingresso num determinado curso, para que o professor se desenvolva pessoal e profissionalmente, e justifica a sua posição, apontando que o conceito de desenvolvimento profissional de professores, pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Assim como se apresenta, o desenvolvimento profissional é uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supere o carácter, tradicionalmente, individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores.

Gárcia (1999, p. 137), apoiando-se em estudos de Alves, define “formação contínua” como sendo toda a “actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo para um desempenho

mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desenvolvimento profissional como pessoa, individualmente ou em grupo para o desempenho de novas tarefas”.

Em Moçambique tem sido frequente a organização de programas de formação contínua na base de acordos institucionais ou em actividades específicas destinados a elevar o nível académico dos professores em exercício. Experiências bem sucedidas nesse sentido foram: o Curso de Equiparação que se destinava aos professores de EF com nível básico que pretendiam atingir o nível médio e o acordo entre o MEC e a UP, destinado aos professores de diferentes disciplinas com a formação média e que anualmente eram contemplados com bolsas de estudo sem necessidade de se submeterem ao Exame de Admissão ao Ensino Superior.

Para que a formação de professores e as respectivas etapas se desenvolvam é necessário que elas se enquadrem dentro de concepções epistemológicas. Essas concepções aparecem na literatura com várias designações como, por exemplo: modelos, programas, perspectivas, visões, tradições, paradigmas orientações, etc. É pela importância destas concepções que desenvolveremos neste trabalho algumas visões de autores a respeito destes conceitos com o objectivo de entendermos e enquadrarmos o tipo de orientação seguida pela formação de professores de EFD em Moçambique.

1.4. Orientações na formação de professores

Como observamos no anterior subcapítulo a constituição do “ser professor” é um longo processo que acontece em vários momentos complementares e contínuos, tanto na formação inicial como depois dela, porque o ensino, por sua própria complexidade, demanda um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional do professor após a sua formação inicial.

Daí ser possível encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade relativamente à escola, ao currículo, à inovação e ao ensino. No que diz respeito à formação de professores como área de conhecimento “observam-se semelhantes estruturas de racionalidade, porque os

entendimentos sobre a formação de professores variam em função dos diferentes paradigmas ou orientações” (GÁRCIA, 1999, p. 30).

Nesta perspectiva, houve uma evolução em relação aos termos utilizados pelos diferentes autores para designarem diferentes estruturas de racionalidade. Por exemplo, Zeichner (1983, p. 3), utiliza o termo «paradigma³¹ de formação de professores» para se referir a “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores”.

Feiman-Nanser (1990, p. 220) usa a expressão “orientações conceptuais” para significar que uma orientação se refere a um conjunto de ideias, caminhos num sentido de se atingir certas metas. A orientação conceptual “[...] inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar”, isto é, uma concepção da formação de professores.

Liston e Zeichner (1997) preferem usar o termo “tradições de formação”, enquanto que Gómez (1998, p. 354) utiliza nos seus trabalhos o conceito “perspectiva” na formação de professores.

Essas conceptualizações levaram alguns autores a perspectivarem a formação de professores tomando em consideração algumas racionalidades designadas de modelos de formação de professores.

Zeichner (1983) identifica quatro orientações para a formação de professores que também podem ser encontradas em outras literaturas com a denominação de movimentos ou paradigmas (Gómez, 1998; García, 1999), essas orientações numa forma resumida assim se caracterizam:

A orientação tradicional na sua aplicação mantém a separação entre a teoria e a prática. Esta orientação é também designada de orientação académica concebe o professor como um sujeito com domínio sobre os conteúdos, cuja tarefa consiste em praticar as disciplinas académicas na classe. A orientação enfatiza o papel do professor como especialista numa ou várias áreas disciplinares, sendo o objectivo fundamental na formação de

³¹ Para Kuhn (2006, p. 221) paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e “o estudo dos paradigmas [...] é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual atuará mais tarde”.

professores o domínio do conteúdo e a abordagem enciclopédica. Ambos contextos enfatizam mais fortemente a importância do conhecimento do conteúdo como sendo o mais importante que o professor deve dominar.

A orientação social é a que defende uma visão construtivista do conhecimento orientado para a solução dos problemas. Sob o ponto de vista deste movimento, a reflexão não pode ser concebida como uma mera actividade de análise técnica ou prática, ela inclui também um compromisso ético e social, no qual o professor desempenha o papel de activista político-social. É uma orientação que acentua a aplicação de determinadas estratégias pelo trabalho daqueles que falam de um saber de base para o ensino.

A orientação de reforma personalista apresenta a formação de professores como sendo “[...] um processo de libertação da sua personalidade”, e realça os aspectos afectivos e da personalidade do professor, dotando-o de competências que contribuem para desenvolver uma boa relação com os alunos. Esta orientação na formação de professores sofre influências da Psicologia da Percepção, do Humanismo e da Fenomenologia. O centro da atenção desse movimento “[...] é a pessoa, com todos os seus limites, possibilidades” (García, 1999, p. 37). Esta orientação que também aparece em alguma literatura com tradição desenvolvimentalista dá prioridade ao ensino sensibilizado para interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno. O professor reflecte sobre os seus alunos.

Por último, a orientação de competências, sua incidência é o treinamento do professor em habilidades, destrezas e competências específicas. Esse movimento encontra-se bastante enraizado em actividades que se podem desenvolver e que possam trazer resultados imediatos. Numa orientação para o desenvolvimento de competências, o

importante não é somente o domínio de destrezas ou competências, por parte dos professores, mas sim que sejam intelectualmente capazes de seleccionar e decidir qual a competência que é a mais adequada em cada situação, o que lhes habilita a desenvolverem estratégias de resolução de problemas e de tomada de decisões (GARCÍA, 1999, p. 36).

Esta orientação encontra seu campo fértil na abordagem

positivista³² da EFD.

Ao falarmos de “orientações” na formação de professores, podemos também identificar outras classificações como, por exemplo, aquela apresentada por Gómez (1998, p. 352), baseando-se em Kirk, ao identificar “três perspectivas ideológicas dominantes na formação de professores”. Ideologias que, segundo o autor, “estiveram em constante conflito ao longo da história da formação de professores”. As três orientações ideológicas apresentadas por Gómez (1998) são: a perspectiva **tradicional** que concebe a formação como uma actividade artesanal e o professor como um artesão, a perspectiva **técnica** que concebe a formação como uma ciência aplicada e o docente como um técnico, enquanto que a perspectiva **radical** concebe o ensino como uma actividade crítica e o docente como um profissional autónomo que investiga reflectindo sobre a sua prática.

Gómez (1998, p. 354) apesar, de até um certo ponto, concordar com a classificação de Kirk, considera-a simplista e com uma certa limitação, por abandonar importantes tradições “[...] da cultura profissional do professor e nos programas da formação de professores” que são bastantes complexas e que o seu tratamento não se pode restringir somente dentro das três ideologias acima descritas.

Para além de Zeichner (1983), podemos citar outros autores como Imbernón (1994) que propõe quatro orientações que têm caracterizado os programas da formação de professores: **personalista**, **racional**, **técnico** e **prático-reflexivo**. Feiman-Nanser (1990) aponta cinco orientações conceptuais: a **académica**, a **tecnológica**, a **personalista**, a **prática** e a **reconstrucionista social**.

Contudo, podemos observar que as orientações conceptuais anteriormente apresentadas têm certa similaridade quanto a designação para se referirem aos princípios da formação de professores, porém, as propostas nunca seriam exaustivas se tomássemos em consideração a complexidade que representa o processo de formação de professores.

Dai que, no presente trabalho utilizaremos a expressão “orientação” na visão de Zeichner (1983) e Feiman-Nanser (1990). Optamos por esta

³² Actualmente existem outras abordagens que se interessam numa Educação Física e

abordagem por estarmos conscientes de que actualmente dada a complexidade que caracteriza a formação do homem e em especial a formação do professor enquanto sujeito, ainda não existe nenhum modelo que seja consensual e universalmente aceite como modelo padrão para todos os contextos. A falta de consenso é mais evidente no que diz respeito a formação de professores de EFD dada a diversidade de designações das escolas de formação.

Optamos pela denominação de “orientação” por esta representar uma das tarefas basilares do ofício do professor, isto é, a fase do ciclo docente em que o professor através de um processo intencional acompanha, utilizando técnicas, recursos e procedimentos adequados, a marcha da aprendizagem dos seus alunos com vista ao desenvolvimento intelectual e a formação da personalidade integral destes alunos.

A seguir desenvolveremos as formas de manifestação dessas “orientações” tendo como base a visão de Zeichner (1983), por ser esta a proposta que constitui importante referência em vários estudos e por ela sintetizar as outras tendências. De seguida, passaremos a apresentar as características de cada uma das orientações.

1.4.1. Orientação tradicional

A orientação tradicional é também denominada por académica e está baseada na consolidação dos conteúdos a ensinar. Esta orientação da formação de professores acentua o papel do professor enquanto académico e especialista da matéria escolar, prevalecendo uma formação artesanal do professor que faz do “aprender a ensinar” um processo equivalente à aprendizagem de um ofício. Existe clara distinção entre aprendizes e mestres; os aprendizes são passivos e meros espectadores, enquanto que os mestres são detentores do conhecimento. A aplicação desta orientação para a formação de professores dá ênfase à organização do saber-fazer, no qual os formandos são preparados para no futuro se tornarem mestres. Seguir esta orientação é aceitar que “o saber de uma disciplina é suficiente para se poder

Desporto que valorize o sujeito como, por exemplo, a abordagem fenomenológica.

ensinar e chega-se a professor pela acumulação de conhecimentos e experiências disciplinares, sobretudo através do método de tentativa-erro” (PACHECO e FLORES, 1999, 58).

Na orientação tradicional podemos identificar dois enfoques, o enciclopédico e o compreensivo.

Dentro do enfoque enciclopédico, Gómez (1998, p. 354) considera que se confunde o docente com um especialista nas diferentes disciplinas, não se distingue com clareza entre “saber” e “saber ensinar”, dá-se pouca importância à formação didáctica da própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente.

A competência do professor reside na posse dos conhecimentos acumulados das disciplinas que lecciona e a forma como os transmite aos alunos. O conhecimento do professor caracteriza-se pelo acúmulo dos produtos assimilados durante a formação ou pela aquisição passiva dos produtos da ciência e da cultura dominante. Esse professor não questiona os tais produtos científicos que acumula.

O enfoque compreensivo caracteriza-se por dar prioridade ao conhecimento das disciplinas como sendo o ponto chave da formação de professores. O professor neste enfoque é um intelectual que mostra aos alunos os caminhos para a aquisição do conhecimento e as ferramentas para a aquisição dos conhecimentos científicos e culturais da humanidade. Para Gómez (1998, p. 355)

o conhecimento das disciplinas, assim como sua transformação em conhecimento académico [...] deve integrar não apenas os conteúdos-resultados do conhecimento histórico da humanidade, mas também, principalmente, os processos de investigação e descoberta que o ser humano tem utilizado ao longo da história.

Por este facto, o professor não é considerado como um simples acumulador de conteúdos, mas sim como um intelectual que compreende a estrutura da matéria e entende de forma histórica e evolutiva os processos de formação. Ao aluno não se pode apresentar o conteúdo das diferentes disciplinas como corpos estáticos de princípios e factos interconectados.

A formação de professores defendida por esta orientação, não dá atenção à formação pedagógica ou didáctica, nem mesmo ao conhecimento

prático do professor porque é uma aprendizagem baseada na teoria. É uma formação simplista e livresca porque o professor é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento académico produzido pela investigação científica.

A abordagem tradicional artesanal vem sendo praticada desde os tempos socráticos e pitagóricos, como podemos ver na observação de Reals (1992, p. 89) relacionada com a formação e transmissão de conhecimentos aos mais novos na Grécia Antiga que eram caracterizados pela falta de intercomunicação nem verbal³³ e nem corporal (físico), isto é, “[...] os noviços, no primeiro período em que eram admitidos à ordem, deviam somente calar e escutar... [...] O mestre falava escondido atrás de uma tenda para se separar fisicamente dos seus alunos...”.

Esta observação leva-nos a crer que o importante naquele tipo de formação era assimilar somente os conteúdos e as relações afectivas e emocionais que se estabelecem num processo de formação, não são levadas em consideração por não ter relevância para aquele tipo de orientação.

1.4.2. Orientação técnica

A orientação técnica propõe-se a dar ao ensino o *status* e o rigor que a perspectiva tradicional carecia. “É uma perspectiva que considera o professor como técnico e aprofunda suas raízes na concepção tecnológica de toda a actividade profissional prática, que pretende ser eficaz e rigorosa” (GÓMEZ, 1998, p. 356).

Schön (1983) denomina a orientação técnica de racionalidade técnica ou tecnicismo que é herdada do positivismo e que prevalece ao longo dos nossos dias. Esta orientação deriva de um conjunto de resultados ou princípios de intervenção que, por meio da aplicação directa da prática, contribui de uma maneira decisiva para a melhoria dos processos de formação que têm lugar.

Gómes (1998, p. 356), referindo-se a orientação da racionalidade técnica, afirma que a “[...] actividade do professor é instrumental, dirigida para

³³ Não existia diálogo (falta de *feedback*)

a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas que, quando bem aplicadas, produzem os resultados requeridos”. Nesse sentido, Schein (1973) distingue três componentes no conhecimento profissional: uma componente de ciências básicas, que serve de suporte à prática e sua realização, seguida de uma componente de ciências aplicadas, no qual derivam os procedimentos de soluções de problemas, por último uma componente de competências e atitudes, que se relacionam com a intervenção e actuação ao serviço do docente, utilizando os conhecimentos básicos e aplicados.

Atendendo às três componentes do conhecimento profissional anteriormente apresentados, podemos entender que o docente nesta perspectiva é um técnico que deve acumular conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita de produzir conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que derivam daquele.

Ainda analisando as três componentes identificadas por Schein (1973), Gómez (1997, p. 32), afirma que

[...] os diferentes níveis da hierarquia nos tipos de conhecimento supõem, na realidade, diferentes *status* académicos e sociais para as pessoas que os produzem. Tem lugar assim, na prática, uma autêntica divisão do trabalho e um funcionamento relativamente autónomo dos profissionais em cada um dos diferentes níveis. A racionalidade técnica impõe, pois, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, uma vez que prepara as condições para o isolamento dos profissionais e sua confrontação corporativa.

Neste contexto, sendo a orientação técnica uma racionalidade instrumental, é fácil estabelecer em teoria os papéis e as competências que o professor deve desenvolver e, em consequência, a natureza, o conteúdo e a estrutura dos programas educativos que devem lhe conferir a preparação adequada.

Geralmente, o currículo profissional começa com um corpo central de ciência comum e básica seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes de competências e atitudes profissionais geralmente são denominados práticos ou trabalhos clínicos e podem ser oferecidos simultaneamente com componentes das ciências aplicadas ou inclusive de forma posterior (SCHÖN, 1983, p. 19)

Podemos compreender, a partir da consideração de Schön (1983), que a racionalidade técnica impõe uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstractos de produção do conhecimento.

Foi neste contexto que o mundo foi construindo o processo de formação de professores. A própria configuração institucional de ensino ou curso de formação inicial de professores em muitos países, baseia-se nesta perspectiva. Isto porque os cursos de formação de professores montam os seus programas com o objectivo de formar o professor com a única e exclusiva tarefa de ensinar.

Dentro da orientação técnica podemos encontrar duas correntes com diferentes enfoques: a do treinamento e a da tomada de decisões (GÓMEZ 1998, p. 358).

O enfoque de treinamento tem como objectivo desenvolver a eficiência do professor num contexto de processo-produto, tendo como prioridade a formação de competências específicas identificáveis no professor. Os resultados desta perspectiva são observáveis pelo rendimento dos alunos, estabelecendo as correlações entre processos de “ensino bom”, pelo lado professor, “produto bom”, pelo lado dos alunos e vice-versa.

O enfoque de tomada de decisões supõe uma forma mais elaborada de propôr a transferência do conhecimento científico sobre a eficácia do professor para a configuração da prática. Dentro deste enfoque, os professores devem estudar e assimilar “[...] técnicas que lhes possibilitem definir e aplicar, em um determinado contexto específico, meios de intervenção prática em função dos problemas que apresentam” e das características diferenciais da situação na qual intervêm (GÓMEZ, 1998, p. 359). Constitui bom exemplo desta orientação o programa de ensino reflexivo aplicado por Cruickshank, citado por Gómez (1998, p. 359), e o [...] programa *Proteach*, destinado a

formação inicial de professores com a duração de cinco anos na Universidade de Flórida”.

1.4.3. Orientação prática

A orientação prática pressupõe que a formação de professores é uma actividade complexa, dinâmica e determinada pelo contexto onde decorre. Portanto, a formação de professores deve ser vista como um processo artístico ou clínico que deve desenvolver nos alunos sabedoria e criatividade para enfrentar situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida na sala de aula. Deste modo, a formação deve “priorizar a aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (Gómez, 1998, p. 363). Dentro da orientação prática encontramos duas correntes com visões distintas: a tradicional e a que defende a prática reflexiva.

Para o nosso trabalho, dedicaremos mais atenção à prática reflexiva tomando em consideração que é esta corrente que actualmente merece mais destaque no âmbito das várias investigações e preocupações sobre a formação de professores, mas também, porque a palavra “reflexão” se tornou, na actualidade, um dos conceitos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores. A popularidade da “reflexão” é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.

Para caracterizar o enfoque reflexivo sobre a prática e a generalizada crítica sobre a racionalidade técnica na formação de professores, vários termos são utilizados por muitos autores para criar o “novo professor” que seja capaz de enfrentar situações complexas e incertas.

Neste âmbito, distinguimos no enfoque reflexivo os autores que representam o professor como “investigador na aula” (Stenhouse, 1984), o professor como “profissional clínico” (Griffin, 1983), professor como “profissional prático reflexivo” (SCHÖN, 1983).

Apesar da grande dispersão semântica, “[...] prevalece em todas elas o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula” (GÓMEZ, 1998, p. 365).

Essa nova maneira de conceber a formação de professores, dentro das situações adversas e complexas, baseia-se na ideia de que o professor deve desenvolver a capacidade de reflectir sobre a sua própria prática, de modo a tornar explícitos os saberes tácitos, provenientes de sua experiência quotidiana. Por exemplo, Gómez, (1998, p. 365) observa o seguinte:

o professor intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula; um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições [...] dentro desse ecossistema complexo e mutante o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta e, em grande parte, imprevisível, que não pode ser resolvido mediante a aplicação de uma regra técnica ou procedimento.

Nesse sentido, os problemas da aula para serem resolvidos vão exigir um tratamento específico, por representarem situações singulares e fortemente condicionadas às características específicas de cada contexto.

Schön (1983, 1987 e 2007) é sem dúvida, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão. Os seus livros *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a Epistemologia da Prática.

Ainda que se nos apresente como uma questão recente, as origens desta perspectiva, ao nível da formação de professores, remontam a Dewey (1979, p. 25), que, em 1933, defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo "o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem". Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção.

De acordo com Dewey (1979), a busca do professor reflexivo é a do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o acto e o pensamento. Dessa forma, a acção reflexiva envolveria intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores. Os formadores de professores deveriam, então, propôr situações de

experimentação que permitam a reflexão, assim como os professores precisam reflectir sobre o papel de ensinar.

Dewey (1979), numa das primeiras e mais significativas contribuições no seu famoso princípio pedagógico de “aprender mediante a ação” e de formar um professor reflexivo, considera que o professor a ser formado deve combinar a capacidade de busca e investigação com as atitudes de mentalidade aberta, responsabilidade e honestidade.

Neste modo de pensar a mentalidade aberta, seria a primeira atitude necessária para um ensino reflexivo sendo

a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (DEWEY, 1979, p. 43).

Esta atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar as possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a reflectir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc.

A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na responsabilidade. Trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual e não de responsabilidade moral, o que significa que

ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (DEWEY, 1979, p. 44).

Significa também procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.

A última atitude a que se refere Dewey (1979) é o entusiasmo, descrita como a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Continuando a sua análise sobre o aspecto reflexivo na formação, Dewey (1979, p. 111) distingue “cinco fases do pensamento reflexivo”,

nomeadamente: as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução; uma intelectualização da dificuldade ou experiência que foi sentida ou directamente experimentada e que, passa, então a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada; o uso de uma questão em seguida a outra, com idéia-guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de factos; a elaboração mental da idéia e suposições, como idéia ou suposição “raciocínio, no sentido de parte da inferência e não da inferência interna”; e por fim, a verificação da hipótese, mediante acção exterior ou imaginativa.

Como se pode observar, Dewey (1979, p. 119), nos seus estudos, já falava do processo de reflexão. Porém, o autor considera que as cinco fases que acabamos de apresentar, “[...] não actuam de forma isolada nem seguem uma à outra numa ordem estabelecida, mas elas completam-se, porque a actividade reflexiva é uma totalidade complexa”.

Em síntese, poderíamos afirmar que as cinco fases que apresentamos podem-se fundir e outras podem ser percorridas mais rapidamente dependendo da sensibilidade intelectual do professor, podendo a solução ser acertada ou não, e em caso de mau resultado recomendando-se a revisão do processo.

Outro autor que merece destaque para ser analisado quando se fala da formação de professores numa perspectiva prática é Schwab. Para a reflexão sobre este autor recorreremos aos estudos de Gómez (1998).

Schwab é considerado por Gómez (1998, p. 120) um dos maiores críticos da racionalidade técnica. Ele considera que

a interpretação tecnológica da formação de professores conduziu inevitavelmente à fragmentação e automatização do pensamento educativo e um ensino moralmente empobrecido. Mais adiante afirma “que a formação de professores requer um discurso prático que sirva ao professor para pensar sobre como actuar, de modo que se possam desenvolver os valores éticos com os quais a escola está comprometida”.

Do ponto de vista da observação, Gómez (1998, p. 366) considera que “[...] a formação de professores é uma actividade mais prática do que técnica” porque é influenciada, permanentemente, pelas situações complexas

e problemáticas. Nesta situação, “[...] a tarefa do professor é elaborar critérios viáveis e racionais para intervir com lucidez em cada situação específica”.

É em virtude disso que a formação de professores não poderá ser considerada como uma actividade meramente técnica, nem de mera responsabilidade académica de aquisição do conhecimento teórico, supostamente úteis para a prática, mas como a preparação de um profissional capaz de intervir na arte da prática.

Contudo, importa salientar que as ideias de Schwab, embora brilhantes, não surtiram efeitos desejados pelo facto de o autor ter somente elaborado a conceptualização teórica, sem contudo apresentar propostas práticas sobre a sua discussão. Neste contexto, será Stenhouse (1984) que acolherá essas ideias e as aplicará na prática, ao esclarecer o problema sobre a arte de ensino e da concepção do professor como investigador.

O maior representante da formação do professor reflexivo, como já havíamos afirmado é Schön (1983). Este autor abriu o caminho para a necessidade da reflexão no concernente à formação do professor. A actividade reflexiva é na actualidade uma orientação de formação, a qual propõe uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e actuar na formação dos professores.

Apesar de todas as críticas e acréscimos que se possam fazer, à proposta feita por Schön (1983), é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação, e porque não dizer, de uma orientação esquecida pelos centros de formação.

Ghedin (2008) observa que foi na década de 80 que começaram a ser difundidas as ideias de Schön, que despertaram considerações sobre a abordagem reflexiva na formação de professores. Schön (1983) fundamentou as suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova.

Esclarecer as características do conhecimento profissional do professor bem como os processos de formação e mudança do mesmo, são as preocupações fundamentais dos trabalhos de Schön (1983). O que Schön critica é a aplicação do conhecimento à acção, justificando a sua afirmação ao

dizer que o conhecimento está tacitamente encarnado na acção, e é por isso que é um conhecimento na acção.

Dentro da preocupação de formar um professor reflexivo, Schön (1983) propõe o desenvolvimento de uma nova Epistemologia da Prática profissional, que situe os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva. Para o efeito, ele explora as peculiaridades do pensamento prático do profissional, o pensamento que este activa quando enfrenta os problemas complexos da prática (GÓMEZ, 1998, p. 368). O conhecimento prático é analisado por Schön (1983) como sendo o processo de reflexão na acção. Tomando como princípio a questão da reflexão, Gómez, (1998, p. 368) afirma que

[...] a reflexão não é meramente um processo psicológico individual, que pode ser estudado desde esquemas formais, independentes de conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências efectivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a acção.

Tal como é proposto por Kemmis, citado por Gómez (1998), a reflexão dá-se de modo relacional, entre o pensamento e a acção, dentro das próprias relações sociais, interferindo nas práticas a fim de reconstruí-las.

Também neste sentido, Matos (1998, p. 293-294), apoiando-se fortemente em uma tradição filosófica, reafirma que a reflexão implica um distanciamento, uma verificação à distância; é assim um acto consciente. Este autor procura demonstrar que a reflexão vai muito além da simples tradição cartesiana do "cogito", pois implica a acção deliberada do sujeito, é "inerente à natureza do ser humano". Para ele, a reflexão é uma possibilidade de "diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo".

Reflectir sobre a prática apresenta-se, então, com dois aspectos complementares: por um lado, indica a necessidade de interferência na prática, da sua modificação por um processo próprio, intrínseco à pessoa. Por outro lado, reflectir sobre a prática é praticar a reflexividade, ou seja, dinamizar a vivência através de um processo recriador, adoptando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo saber.

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática e tal questionamento efectivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há que se ter, antes de tudo, algo que desperte a problematicidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é o resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (enquanto teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz.

Para Schön (1983), num processo de reflexão, os saberes tácitos, conscientes, representam o primeiro passo para que o professor possa efectuar questionamentos sobre as estratégias e as teorias nas quais acredita, o que lhe possibilita transformar os seus modos de actuação, os seus estudos sobre o professor reflexivo culminaram com a apresentação da orientação que ficou conhecida como “orientação da prática reflexiva”. Esta orientação embora crie divergências nas interpretações e, diferentes possibilidades quanto à forma de se propor e estimular a reflexão, existe a sua volta consenso na literatura sobre a relevância da sua incorporação na formação inicial de professores.

Para se compreender o processo da prática reflexiva, Schön (1983), apresenta três amplos conceitos que completam o processo do pensamento prático reflexivo, isto é, o “*conhecimento na acção*”, a “*reflexão na acção*” e no fim a “*reflexão sobre a acção*” e sobre a “*reflexão na acção*”.

O conhecimento na acção refere-se à componente inteligente que orienta toda a actividade humana e ela manifesta-se no “saber-fazer” orientado, principalmente, no conhecimento implícito. O “saber fazer” e o “saber explicar” o que fazemos, o conhecimento e as capacidades que utilizamos quando actuamos de forma competente são, na realidade, duas capacidades distintas.

Numa situação de aprendizagem, por exemplo, o professor pode ser surpreendido por questões levantadas pelos alunos. Quando isso acontece, o professor deve estar preparado para agir sobre o problema levantado pelo aluno, procurando reflectir sobre as questões, que lhe permitam reformular o problema da pergunta que suscitou a situação e apresentar uma solução através de experimentação.

Schön (1983) considera que é fácil reconhecer que na vida quotidiana, frequentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos. Schön classifica a acção de agir, como sendo um conceito do pensamento prático e denomina-a de “reflexão na” ou “durante a acção”.

Ao término da aula, o professor pode reflectir sobre a reflexão na acção. Um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema do aluno. Reflecte sobre sua própria relação com o saber e com o aluno.

O processo de reflexão na acção é um processo vivo de intercâmbios, acções e reacções, dirigidas intelectualmente, no vigor de interacções mais complexas e totalizadoras; com suas dificuldades e limitações, é um processo de extraordinária riqueza na formação do professor prático-reflexivo.

Este autor propôs o conceito de reflexão-na-acção, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade. A importância da contribuição de Schön consiste no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino o facto de ser uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Gómez (1998, p. 370) considera que, nesta fase, “[...] o professor encontra-se envolto pela situação problemática que pretende modificar e, por isso mesmo, é sensível, às resistências que a situação opõe às orientações de sua intervenção”. Nesta fase, a reflexão na acção é um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional acontecem simultaneamente.

Outro momento importante na perspectiva do professor reflexivo, é a reflexão sobre a reflexão na acção. Aí se dá um processo mais elaborado de onde o próprio professor busca a compreensão da acção, elabora a sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

A reflexão sobre a acção é uma componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação do professor, a este respeito Gómez (1998, p. 771) observa que nesse processo

se abrem para questionamento não apenas as características da situação problemática sobre a qual atua o professor prático, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e a própria intervenção que aquelas decisões envolvem; e, o que na nossa opinião é mais importante, os esquemas de pensamentos, as teorias implícitas, as crenças e as formas de representar a realidade que o profissional utiliza nas situações problemáticas, incertas e conflitantes.

A partir desta observação, pode-se notar que no modelo de formação de professores reflexivos, a prática adquire um papel central para a formação de professores. A prática se assume como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento do professor e deve provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas e explícitas no conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e sobre a reflexão sobre a acção. É neste contexto que estas capacidades devem ser desenvolvidas não somente pelo conhecimento académico, mas, também precisamente sobre o conhecimento produzido em diálogo com a situação real da vida do professor e da situação na sala de aulas.

1.4.4. Orientação da reconstrução social

A orientação da reconstrução social enquadra-se na ideia que defende que o processo de formação deve ser uma actividade crítica. Dentre os defensores desta orientação destacam-se: Zeichner (1983, 1993); Carr e Kemmis (1988) e Stenhouse (1998).

Sob o ponto de vista de Zeichner (1983, 1993), nesta orientação, o professor é considerado um autónomo que reflecte criticamente sobre a prática quotidiana para compreender as características do processo de formação como também para entender o contexto em que ela ocorre. O entendimento do processo e das características da formação permitirão o desenvolvimento autónomo do professor.

Dentro desta orientação podemos identificar dois enfoques: o enfoque de crítica e reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação de professores para a compreensão.

Segundo Gómez (1998, p. 373), o enfoque de crítica e da reconstrução social define-se como aquele que pretende “desenvolver explicitamente a consciência social dos professores para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, num processo de emancipação individual e colectiva”. Neste enfoque, a escola e a formação de professores constituem elementos cruciais para o processo de montagem de uma sociedade mais justa e igualitária, porque dentro da escola o professor é considerado um agente intelectual e transformador, tornando-se assim um educador e activista político.

Tomando como referência a formação de professores, dentro da perspectiva emancipatória, os objectivos da formação devem, segundo Zeichner (1990, p. 32), “preparar professores que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as actividades cotidianas” em seu meio de trabalho e na sala de aulas.

Gómez (1998, p. 374) apresenta três aspectos que norteiam a formação de professores dentro do enfoque da crítica e reconstrução social, nomeadamente: a “aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação político-social”. Neste ponto, o autor acrescenta que as “disciplinas com características humanas como a língua, a história, a política e a cultura são consideradas o eixo central dos conteúdos de uma parte importante de seu currículo de formação”. O segundo aspecto está relacionado com o “desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula”, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação. O terceiro é o desenvolvimento de “atitudes que requerem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social”, isto é, a incorporação de “atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração”.

Podemos observar nos três aspectos que norteiam a formação de professores apresentados por Gómez (1998), que contrariamente às vertentes que defendem a neutralidade da formação de professores e do próprio

professor frente às situações políticas, a reconstrução social é a favor da formação de professores que estejam “preparados para participarem nas actividades políticas quer sejam elas na escola ou na sociedade no geral, pelo facto de a escola representar uma instituição política”. Gore e Zeichner (1991, p. 17) reforçam tal constatação afirmando que

enquanto recusamos a perspectiva de que os estudantes de Magistério necessitam ser iluminados sobre o verdadeiro significado da realidade e manipulados para que aceitem a (correcta) solução de nossos problemas (doutrinação), também recusamos o relativismo moral que nos conduz a nos darmos por satisfeitos com qualquer conhecimento gerado pela investigação dos estudantes, pela mera razão de que tal investigação foi desenvolvida por eles mesmos. Pensamos que existe uma obrigação moral por parte dos formadores de professores de chamar sua atenção sobre as implicações éticas e morais das práticas e estruturas das realidades de cada aula.

Durante a sua formação, o professor assimila atitudes que o permitem intervir criticamente nos aspectos políticos e sociais, para compreender melhor os seus efeitos em relação aos valores de igualdade social. A reflexão não pode ser concebida como uma mera actividade de análise técnica ou prática, mas sim, um compromisso ético e social, na qual o professor desempenha o papel de activista político-social, e a prática é concebida como espaço curricular, especialmente desenhado para se aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões.

A formação de professores deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem, e os “[...] conceitos de sociedade, hegemonia, poder, construção social do conhecimento ou reprodução cultural deveriam ser incluídos como conteúdos de estudo na formação de professores” (GÁRCIA, 1999, p. 44).

Os defensores desta orientação defendem um currículo orientado por uma teoria social crítica, que ajude o professor a examinar aquilo que faz mediante princípios e idéias democráticas e a verificar que as suas opções quotidianas estão associadas a assuntos de mudança social.

Este enfoque embora esteja a ter um desenvolvimento teórico considerável, a sua aplicação na prática é bastante restrita, encontrando-se exemplos de aplicação no processo de formação de professores desenvolvidos por Zeichner (1990), na Universidade de Wisconsin-Madison e por Kemmis (1993), na Universidade de Deakin na Austrália. Em ambos os programas, observa Gómez (1998, p. 374), “pretende-se desenvolver nos professores as capacidades reflexivas mediante um processo de investigação-acção sobre a própria prática de ensinar” assim como sobre as “condições económicas e sociais que rodeiam o processo de ensino”.

Liston e Zeichner (1997, p. 189) afirmam que, dada a fraca aplicabilidade deste enfoque e se se desejar ir para além de análises teóricas, é necessário, que aqueles que querem enveredar por este caminho, de orientação social-reconstrucionista, para a formação de professores comecem “a fazer mais do que dizer o que se deve fazer, e começar a desenvolver propostas concretas de formação que sejam sensíveis às realidades culturais e sociais, de cada grupo” ou sistema de formação de professores. A este respeito, Feiman-Nanser (1990, p. 226) conclui que é mais “fácil visualizar o tipo de ensino que se recusa do que aquele que se procura propor e promover através da formação de professores”, e adianta, que, sob o ponto de vista crítico, a reflexão sobre a formação de professores é muito crítica, e tem sido pouco articulada com a forma de atingir objectivos concretos” .

A orientação de investigação-acção e formação de professores, foi desenvolvida na maior parte do mundo anglo-saxão. Os principais representantes para a formação de professores foram Stenhouse (1984, 1998) e Elliott (2000).

Importa salientar que o movimento sobre a investigação-acção foi iniciado por Lewin (1946), em sua investigação sobre as relações intergrupais, quando propõe um modelo de pesquisa-acção baseado em ciclos de espirais auto-reflexivas. O processo começa com a fase de planeamento, que se inicia a partir de um problema, chamado de ideia geral. Há ocasiões em que o pesquisador tem clareza do objectivo que deseja atingir, mas não sabe como fazê-lo. Então, é necessário analisar a ideia geral cuidadosamente à luz dos meios disponíveis.

A partir desse primeiro período do planeamento surge um plano global de como atingir o objetivo. Geralmente, esse planeamento modifica um pouco a ideia original. O período seguinte da pesquisa é dedicado a executar o primeiro passo do plano global, seguido da avaliação dessa ação” (JORDÃO, 2005, p.3).

Esta etapa do processo proporciona ao professor pesquisador a oportunidade de aprender sobre os procedimentos e a eficácia da ação, além de fornecer suporte ao planeamento do próximo passo, que também se compõe de um ciclo de planeamento, execução, reconhecimento ou averiguação dos factos e avaliação, e assim sucessivamente.

Com esse modelo, Lewin (1946, p. 271) concebe a pesquisa-acção como um posicionamento realista da acção, sempre seguida por uma reflexão autocrítica e objectiva e uma avaliação dos resultados. Ele chama a atenção para o facto de que nesse tipo de pesquisa, as acções baseiam-se em observações feitas “de dentro da situação”. Nas palavras do mesmo autor: “Isto de maneira alguma implica que a pesquisa requerida seja, sob qualquer aspecto, menos científica ou inferior que a que se exigiria da ciência pura no campo dos eventos sociais”. Para ele era necessário o estabelecimento de processos científicos de averiguação dos acontecimentos, tais como os diagnósticos da situação antes e depois das acções, além do registo detalhado dos factos, realizado com a ajuda de instrumentos de gravação. Em síntese, podemos afirmar que, para Lewin (1946), os problemas básicos da investigação eram estabelecidos pelas próprias situações sociais, consideradas complexas³⁴, conflituosas e confusas. O trabalho sobre pesquisa-acção deste autor, para além da contribuição social foi considerado inovador pelo seu carácter participativo e democrático, porque desenvolvia as suas pesquisas com a participação dos sujeitos estudados.

Apesar de considerarmos o trabalho de Lewin (1946) como pioneiro entre os estudos e as pesquisas a volta da pesquisa-acção, quando se pretende falar numa perspectiva educacional, mais especificamente sobre a formação de professores, não podemos avançar sem consultar os estudos e as experiências de Stenhouse (1998) e Elliott (2000), porque Lewin (1946),

³⁴ Não na visão de Morin (2005, 2005h) de tecido em conjunto *complexus*, mas sim, na percepção do senso comum que faz a analogia entre complexo com o complicado.

desenvolveu a pesquisa-acção centrada nas áreas das Ciências Sociais, Filosofia da Ciência e da Psicologia.

Stenhouse (1998) e Elliott (2000) trabalharam juntos para a montagem do projecto conhecido como “*Humanities Curriculum Project*”. Foi um programa implementado na Inglaterra com carácter nacional, que visava uma reforma curricular com participação efectiva dos professores responsáveis por elaborar e comprovar suas próprias teorias, bem como as teorias pensadas por outras pessoas. Esse projecto, segundo Gómez (1998), foi um marco na história do conceito de pesquisa-acção, já que originou o movimento dos professores como pesquisadores, caracterizado por ser uma contraposição à visão dominante nos anos 60. Eles recusam o enfoque por objectivos, no qual o desenvolvimento curricular é considerado uma tarefa instrumental que cumpre rotinas e objectivos previamente estabelecidos.

A compreensão da orientação de pesquisa-acção elaborada por Stenhouse (1998) demanda o conhecimento dos conceitos de “acto de investigação” e “acto substantivo”. O primeiro corresponde a uma acção que impulsiona uma indagação, enquanto o segundo é a acção que promove uma mudança desejável no mundo ou em outras pessoas. A partir desses conceitos, o autor diferencia a investigação pura da investigação-acção. Em pesquisas puras, observa Jordão (2005, p. 4), dificilmente observa-se a presença de ambos os actos. O pesquisador actua para “[...] investigar e a sua pesquisa contribui para a elaboração de uma teoria, cujo propósito consiste em sintetizar os conhecimentos já produzidos, visando orientar investigações futuras”. Na investigação-acção, por sua vez, os actos de investigação são necessariamente actos substantivos, isto é, o acto de investigar pressupõe uma obrigação de beneficiar pessoas que não pertencem à comunidade científica. Assim, a essência da investigação-acção em educação, segundo Stenhouse (1984), está no facto de que, em seu núcleo, sempre existe uma acção que beneficia a aprendizagem dos alunos ou o desenvolvimento profissional dos professores.

Outros dois autores que merecem destaque são Carr e Kemmis (1988). Para esses autores, nem sempre um professor que actua de modo solitário consegue mudar as suas práticas, da forma como julga necessário, em função de restrições institucionais e ideológicas. Por essa razão, esses

autores propuseram que a pesquisa-ação fosse compreendida como um processo de mudança social que requer um trabalho necessariamente colectivo, de modo a superar essas restrições. Dentro dessa perspectiva, definiram a pesquisa-ação como uma forma de investigação auto-reflexiva, realizada por professores para melhorar a compreensão, a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, bem como das situações sociais nas quais elas ocorrem.

Nesta orientação, a construção do currículo está a cargo do próprio professor, requerendo para o efeito que o professor possua conhecimentos sólidos sobre os valores e os princípios educativos. A esse respeito, Stenhouse (1998), observa que não pode haver desenvolvimento curricular sem o desenvolvimento do docente, por isso, durante o processo de desenvolvimento do currículo o professor não pode somente ser um mero espectador ou simples técnico, mas tende, também a desempenhar a tarefa de investigador na aula.

Ainda na orientação da pesquisa-ação emancipatória, encontramos os trabalhos de Zeichner (1993). Este autor considera que, no âmbito da pesquisa-ação, a análise dos contextos social e político é fundamental para a eliminação das desigualdades e injustiças sociais presentes na escola e na sociedade. Para ele, a justiça social implica o compromisso da escola em fornecer iguais oportunidades de acesso e uma educação de qualidade para todos os alunos. Quaisquer estruturas ou práticas que interfiram nesse objetivo, visando perpetuar as desigualdades sociais e econômicas vigentes, devem ser criticadas e eliminadas.

Jordão (2005, p. 7) considera que os professores quando se envolvem na pesquisa-ação, “[...] investigam as suas estratégias de ensino, a organização e gestão da sala de aula assim como as condições sociais de seu trabalho”, porque o autor parte do princípio de que, quando os professores reflectem sobre as suas actividades, criam saberes, ou seja, teorizam, mantendo propriedade sobre os conhecimentos por eles gerados.

Como já afirmamos logo no início deste capítulo a preocupação de melhoramento do ensino através da formação de professores de qualidade tem constituído preocupação para muitos países quer sejam eles desenvolvidos ou não. É dentro deste contexto, que países como o Brasil, têm dedicado

considerável espaço para o estudo de problemas e questões a volta da formação de professores para todos os níveis.

1.5. Breve apontamento sobre a formação de professores no Brasil

O Brasil nos últimos 20 anos tem dedicado especial atenção ao problema da formação inicial de professores. Daí considerarmos importante focalizarmos a nossa atenção para o movimento sobre a formação de professores, levando em consideração algumas “semelhanças” da conjuntura sócio-cultural deste país com Moçambique.

Para esta breve descrição concentrar-nos-emos mais nos estudos de André (1999, 2006) e Brzezinski (2006). A escolha destes autores deve-se ao facto dos seus estudos fazerem um mapeamento do estado de arte ou estado do conhecimento sobre a formação de professores no geral num período de 12 anos, isto é, os dois estudos sintetizam praticamente toda a produção do conhecimento relacionada a formação de profissionais da educação.

Importa salientar que é possível constatar na literatura brasileira um movimento bastante forte sobre a formação de professores no geral³⁵ donde se destacam: Lüdke (1997); Gatti (1997); Pimenta (1997, 1998, 2005a, 2005b); Candau (1998); André (1999; 2002; 2005); Libâneo (1998, 2000, 2004); Barreiro (2004); Guimarães (2005); Papi (2005); Brzezinski (2006), para além, de entidades científicas e profissionais brasileiras que revelam a grande importância deste tema.

No Brasil, segundo Barreiro (2004, p. 7), diferentes estudos têm se dedicado ao “[...] resgate histórico dos pressupostos e características da reflexividade que datam dos anos 90”.

Neste contexto, Pimenta (2005a), descrevendo a problemática da formação de professores no Brasil, focaliza a sua atenção tomando como ponto de referência os antecedentes da formação de professores, com o objectivo de fazer entender que embora a problemática sobre a formação de

³⁵ Usamos este termo para não especificarmos concretamente às áreas específicas do conhecimento das ciências da educação. Tomando em consideração que, para além dos autores citados no texto, existem, ainda, muitos que se dedicam ao estudo dos assuntos da educação em áreas específicas.

professores tenha atingido o seu ponto “máximo” nos anos 90, ela já tem sido alvo de atenção por parte de alguns autores desde os anos 60. Foi a partir desse período que Pimenta (2005a, p. 29) considerou como sendo o ponto de partida para o início de um pensar sistemático sobre o assunto da formação. Pimenta (2005a, p. 29) destacou nesse movimento Aparecida Gouveia (1960) que já realizava pesquisa sobre educação. Em 1965, destaca-se a pesquisa denominada “Magistério primário numa sociedade de classe”. Esta pesquisa constatou que a tarefa de ensinar era quase uma exclusividade feminina.

Outro organismo que se preocupou naquela época pela pesquisa foi o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP)³⁶. Dentre vários assuntos que tratava, em relação a formação de professores “constatou que em 1965, 44% de professores primários não tinham formação” e ministravam aulas com base em conhecimentos improvisados e adquiridos na escola normal, segundo Pimenta (2005a, p. 30), citando fontes do Censo Escolar do Brasil-INEP do ano de 1965.

Com relação aos currículos das escolas, os estudos constataram que estes na época tinham pouca relação com a realidade escolar. Não era dada a oportunidade aos formandos, dos cursos de professores de reflectir sobre os problemas relacionados com a escola, assim como, havia um distanciamento entre as disciplinas científicas e as pedagógicas; havia também distanciamento do curso com a realidade escolar ao qual se aliava também o desprestígio da carreira docente.

Com o objectivo de se elevar a formação de professores das séries iniciais ao Ensino Superior no Brasil, foi criado o Instituto Superior de Educação. Em relação à criação deste instituto, Pimenta (2005a) julga ter havido um erro, porque não se teve o cuidado de se observarem os estudos que tinham sido realizados pelos institutos de pesquisas e pelas universidades que apontavam como fundamental o reforço das universidades. Outro problema apontado por Pimenta (2005a, p. 33) é o facto do “Instituto Superior de Educação não desenvolver pesquisas e estar preocupado somente com o ensino”. Esta situação é típica de países em desenvolvimento, em que os

³⁶ O INEP, segundo Pimenta (2005a), foi criado em 1940 tendo iniciado as suas actividades de publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1940. Essa revista tinha como

órgãos do Estado para cumprirem com os seus planos e políticas de emergência criam instituições de formação à margem das universidades vocacionadas, criando um fosso entre as duas instituições.

As Conferências Brasileiras de Educação realizadas nos 80, apontavam para uma necessidade de se proceder paulatinamente a reforma da formação de professores para a escolaridade básica, apostando na qualidade de formação de professores.

Inicia-se a formação de professores nas universidades com os modelos de formação inicial e contínua. Pimenta (2005b) alerta sobre os fracos programas que muitas instituições do ensino superior implementavam, daí a necessidade da introdução de cursos de pós-graduação para a formação de professores.

A introdução de cursos de pós-graduação³⁷ veio de certa forma aliviar a problemática da investigação numa perspectiva da formação de professores. Esse impulso pode ser identificado nos estudos realizados por alguns autores como, por exemplo, os organizados por André (2002) sobre “Formação de Professores no Brasil 1990-1998” e por Brzezinski (2006) sobre “Formação de Professores da Educação 1997-2002”. Contaremos sobre os resultados destes dois estudos mais adiante, ainda, neste subcapítulo.

Pimenta (2005b), ao tratar da formação de professores no Brasil, considera que, embora o Brasil tenha avançado na perspectiva de melhoramento da formação, há um aspecto prejudicial, relativamente a países como Portugal e Espanha em que as reformas na formação de professores foram acompanhadas de melhoria das condições sociais dos professores, em particular o salário, o que não aconteceu no Brasil.

Aliás essa ideia da autora pode ser reforçada com a observação de Alarcão (2002), uma educadora portuguesa, ao afirmar que “é difícil reflectir no Brasil por causa dos salários baixos, que obrigam os docentes a ter mais de um emprego”. Afirmação baseada num dos trechos da entrevista que

objectivo fundamental divulgar o pensamento educacional brasileiro em especial a problemática da formação de professores.

³⁷ Moçambique encontra-se neste momento numa fase de iniciação da investigação científica sobre formação de professores de todos os níveis de ensino. Este movimento está a ser impulsionado pelos acordos de cooperação com programas de pós-graduação de algumas universidades, inclusive brasileiras, como a PUCSP e UNIMEP, assim como com a introdução de programas de Pós-Graduação em Educação na UP, no ano de 2008.

concedeu a NOVA ESCOLA em São Paulo. Recorrendo ao exemplo de Moçambique, especificamente na FCEFD, devido aos salários baixos todos os docentes possuem entre um a dois vínculos com outras instituições.

Consequentemente, Pimenta (2005b, p. 47) afirma que a formação de professores, neste caso na perspectiva do professor reflexivo no geral, e em particular, no Brasil tem de ser considerada como um

[...] conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para a sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos.

Como havíamos afirmado anteriormente, a introdução da pós-graduação no Brasil deu um grande impulso para a investigação. Daí a necessidade de focalizar a atenção em trabalhos organizados por André (2002) sobre a “Formação de Professores no Brasil 1990-1998” e por Brzezinski (2006) sobre “Formação de Profissionais da Educação 1997-2002”. Os dois trabalhos tinham como objectivo resgatar o “estado do conhecimento” da formação de professores. Alguns estudos optam por designar como o “estado de arte” na formação de professores para designar indiscriminadamente também “estado do conhecimento”.

O estudo organizado por André (1999 e 2002) apresenta uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação de professores no Brasil. Este estudo procurou analisar dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação de 1990 a 1996, o estado de conhecimento produzido em artigos publicados em 10 revistas de circulação nacional no período de 1990 a 1997 e artigos apresentados no grupo de trabalho sobre a formação de professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre 1992 a 1998.

André (2002, p. 9-13) concentrou a análise das categorias temáticas definidas conforme o foco de interesse do pesquisador em formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente e práticas pedagógicas.

Ao analisar as dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996, constata-se que a produção dos estudantes quase duplicou, isto é, a produção em 1990 foi de 460 e passou para 834, em 1996, contudo a produção com relação a formação de professores, não é directamente proporcional à produção de teses e dissertações. O crescimento foi somente de 28 em 1990 para 60 em 1996.

Dos trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 76% trataram do tema formação inicial, 14,8% do tema formação continua, e 9,2% concentraram os seus estudos no tema identidade e profissionalização docente.

Apesar da autora no seu trabalho fazer uma análise de todas as categorias, nós concentrar-nos-emos mais na categoria “formação inicial” dada a nossa preocupação no momento.

A formação inicial inclui os estudos sobre o curso Normal (40,8% do total das pesquisas), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%), além de três estudos comparados. O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento como um todo, seja em termos do papel de uma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o que se refere ao professor, suas representações, seu método, suas práticas.

O exame da metodologia utilizada por André (2002), para analisar as dissertações e as teses sobre a formação docente mostra que 25% das pesquisas se concentraram no estudo de caso, isto é, voltados ao conhecimento de um aspecto particular da formação docente, representados, por exemplo, por um curso, uma disciplina, uma turma, um professor etc.

Em linhas gerais, constata-se que as dissertações e teses produzidas na década de 90 sobre a formação de professores, revelam que a maioria dos estudos concentra-se na formação inicial. Os cursos normal e de Licenciatura são os mais estudados comparativamente aos de Pedagogia. Denota-se também o estudo de temas emergentes que focalizam temas transversais, como educação ambiental, educação e saúde e uso de drogas.

Em síntese, o estudo aponta que no geral os

[...] conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação. Preocupam-se, sobretudo, com a avaliação do currículo desses cursos ou com seu funcionamento, para o que coletam opiniões e pontos de vista de diferentes agentes, por meio de questionários e entrevistas. Como são estudos voltados ao conhecimento de realidades locais, baseadas em opiniões de um grupo restrito de sujeitos, deixam abertas muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente, como, por exemplo, que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais essas práticas e processos (ANDRÉ, 2002, p. 11).

Em relação ao levantamento efectuado por Simões e Carvalho (2002, p. 166) sobre os 115 artigos publicados em várias revistas, mostra que o periódico que “[...] concentrou maior número de artigos sobre a formação de professores foi o Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, com uma percentagem equivalente a 20,8% num universo de 10 revistas científicas”.

Os temas mais enfatizados nos periódicos foram: “identidade e profissionalização docente”, com 33 artigos (28,6%); “formação continuada”, 30 (26%); “formação inicial”, 27 (23,4%) e “prática pedagógica”, com 25 (21,7%). Os autores observaram que a distribuição dos artigos pelos quatro temas foi muito mais equilibrada do que nas pesquisas relacionadas com os professores, que evidenciou grande concentração na categoria “formação inicial”. A análise dos artigos apontam a Identidade e a Profissionalização dos professores como estando, em primeiro lugar, enquanto que as teses e as dissertações apontam esta categoria como a menos pesquisada.

A pesquisa organizada por André (1999, p. 305; 2002, p. 11) mostra que os conteúdos focalizados nos textos sobre a formação inicial gravitam em torno de seis eixos principais respectivamente:

a) a busca da articulação entre a teoria e a prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual

crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o carácter contínuo do processo de formação docente; e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo.

Analisando os trabalhos na perspectiva epistemológica, André (1999) constatou que as alternativas apresentadas para a construção dos cursos de formação de professores enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Observa-se que a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

A análise dos artigos dos periódicos permitiu identificar que de maneira geral,

o discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação. Já as dissertações e teses revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando abertas as questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação” (ANDRÉ, 2002 p. 163)

A ideologização das publicações em revistas poderá estar relacionado com aspectos económicos financeiros, já que as publicações nos periódicos têm sido financiadas por entidades singulares interessadas num certo tipo de artigo/informação, e também porque a publicação numa revista acarreta vários encargos financeiros.

André (2002) mostra que entre os trabalhos que investigam a formação inicial, 17 (58,6%) focalizaram o curso de Licenciatura, oito (27,5%), o curso de Pedagogia e quatro (13,9%), o curso Normal. Nota-se agora uma inversão de prioridades em comparação com as pesquisas dos discentes dos programas de pós-graduação, pois aqui os cursos de Licenciatura ganham mais atenção, enquanto aqueles dão prioridade ao curso Normal.

O estudo de André (1999) apresenta as seguintes constatações:

(i) - a análise do conteúdo dos artigos publicados em 10 periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no Grupo de trabalho de formação de professores (GT8) da ANPEd, na década de 90, permitiu

identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. O estudo evidencia o silêncio quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco, verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação e são raros os trabalhos que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural (ANDRÉ *et. al.*, 1999, p. 309)

(ii) - os resultados dos artigos de periódicos analisados pelo estudo de André (2002), embora enfatizem a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento fragmentado das disciplinas específicas e pedagógicas, nos cursos de formação e da prática, da formação inicial e continuada.

(iii) - finalmente, as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação de professores e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Outro estudo de realce foi organizado por Brzezinski (2006) que procurou verificar o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação. Tal estudo consistiu no mapeamento e balanço crítico da produção científica - Teses e Dissertações - na área da formação de professores de 1997 a 2002, em 50 Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela Capes. Nesta pesquisa deu-se continuidade ao “Estado do conhecimento sobre formação de professores no Brasil, no período 1990-1996” organizado por André (1999, 2002).

A investigação realizada por Brzezinski (2006, p. 9) é uma componente de um amplo projecto de pesquisa que engloba o estado do conhecimento sobre “Formação de profissionais da educação, currículo da Educação Básica e Educação e Tecnologia”, coordenados por representantes de três Grupos de Trabalho (GTs) da ANPED, que são: GT 8 “Formação de Professores”, Grupo de Trabalho 12 do “Currículo” e Grupo de Trabalho 16 da “Educação e Comunicação”.

O balanço crítico organizado por Brzezinski (2006, p. 7) é decorrente da “análise de cada tese e dissertação feita com base na leitura integral de

toda a produção composta por 742 trabalhos”. A leitura permitiu agrupar os resultados em sete categorias: 1) concepções de docência e de formação de professores; 2) políticas e propostas de formação de professores; 3) formação inicial; 4) formação continuada; 5) trabalho docente; 6) identidade e profissionalização docente e 7) revisão de literatura.

Segundo a mesma autora, a categoria formação inicial foi investigada em 165 trabalhos, estando distribuídos percentualmente da seguinte forma: 48% Licenciatura, 32% Curso de Pedagogia, 13% Escola Normal, 5% Habilitação do Magistério do Ensino Médio ou Centros de Formação do Magistério (Cefam) e apenas 2% dos trabalhos tiveram como objecto os Institutos Superiores de Educação.

Um dado importante na pesquisa organizada por Brzezinski (2006) é ter constatado que a qualidade da formação de professores fica melhor assegurada quando existe articulação entre ensino e pesquisa no desenvolvimento profissional, o que põe em questão a formação de professores feita nos Institutos Superiores de Educação, porque estas instituições dedicam-se, quase que exclusivamente, ao ensino, desobrigando-se da pesquisa.

Outro aspecto que merece realce, nestes resultados, é a quase ausência de estudos que abordem a questão relacionada com a formação dos formadores. Esta lacuna foi constatada num estudo realizado por Brzezinski e Pimenta (2001, p. 95) sobre a produção científica apresentada no GT8 no período de 1992 a 1998, na qual “[...] não houve presença de trabalhos que tenham problematizado o processo de ensino vivido por aqueles que formam os futuros professores”. As autoras antes citadas afirmam que “os professores foram estudados pelos formadores-pesquisadores. Não foi analisado o formador do professor”.

Em resumo, o presente capítulo leva-nos às seguintes considerações:

A formação, no geral, tem sido objecto de estudo e merecido a atenção em várias áreas científicas, transformando-se, actualmente, numa área complexa de conhecimento e investigação. Contudo, apesar da atenção que ela merece, é notória, a falta de um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento.

Assim, a palavra formação é usada pela primeira vez por Platão em sentido metafórico ao atribuí-la o significado da acção educadora. Kant considera que a formação integra o conceito de cultura e designa, primordialmente, a maneira humana de aperfeiçoar as suas aptidões e habilidades.

No Brasil, alguns estudos indicam que a formação implica o reconhecimento das trajectórias próprias dos homens, exigindo a contextualização histórica dessas trajectórias que assumem a provisoriedade de determinada sociedade.

Países como a Espanha, França e Portugal, usam o conceito referindo-se à educação, preparação e ensino, enquanto, países da área anglófona preferem usar o termo “educação” ou “treino” para se referirem especificamente à formação de professores, isto é, *Teacher Education* e *Teacher Training*, respectivamente.

Neste contexto, para que o conceito tenha sentido e espaço é necessário que esteja associado a alguma actividade, por se tratar de uma formação para algo, também pode ser entendido como uma função social de transmissão do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

Os estudos destacam a diferença entre a formação “geral” e a “especializada”. Contudo, defendem a necessidade de se ultrapassar essa diferença, para que se possa eliminar a separação esquemática entre formação geral e profissional, o que contribuirá para suplantar a divisão entre a teoria e a prática e entre o trabalho intelectual e o trabalho físico.

A formação envolve a ideia de procurar encontrar uma forma ideal, construída através da consciência do modo de vida de um povo, dos seus anseios, usos e costumes, códigos de honra, valores prezados. Ela é uma força que move as pessoas na direcção da percepção do dever que as faz se sentirem orgulhosas pelos seus feitos, não se podendo assumir o ideal como um modelo que se aprisione dentro de limites rígidos inflexíveis e mecânicos.

Para a configuração desses modelos, a formação pode passar por várias manifestações dentre as quais se destacam a autoformação, a heteroformação e a interformação. As manifestações podem estar aliadas às etapas da formação como: a pré-formação, a formação inicial, a iniciação ao

ensino e a formação contínua. Estas manifestações e etapas tornam a formação ainda mais complexa e para ser entendida, deve ser estudada sob a sua forma multidimensional e dinâmica.

A Complexidade que representa o conceito “formação”, no geral, torna a formação de professores ainda mais complexa, dado que o fim da formação é preparar professores que conviverão com a complexidade em toda a sua trajectória profissional, porque lidarão com seres humanos. Daí que, a partir do século XIX e, fundamentalmente, no Século XX, a formação de professores torna-se cada vez mais complexa dada a exigência social e o desenvolvimento económico que passou a reivindicar a constituição de uma mão de obra qualificada, reflexiva e inovadora.

A complexidade do “ser professor” é representada em vários estudos com diferentes imagens: como pai, como mediador, como reproduzidor de *hábitos*, como artesão, como colega, como companheiro, como facilitador da aprendizagem, como investigador, como sujeito que desenvolve o currículo, como sujeito que toma decisões, como líder”, etc. Estas representações provêm de modelos e teorias de ensino que influenciam, de certa forma, os movimentos e as manifestações que giram a volta das orientações que norteiam os debates sobre a formação de professores.

Foi a partir dos anos 80 que se incentivaram os debates em torno da vida e a pessoa do professor. Os temas dos debates situam-se, sobretudo, em torno dos impactos da formação inicial e continuada, das práticas docentes, da carreira docente, da socialização profissional do professor, das histórias de vida, das identidades profissionais e dos saberes docentes.

Existe, também, uma literatura com significativa relevância acerca das dimensões do desenvolvimento profissional, dos modelos e estratégias utilizados para compreensão de tal desenvolvimento, dos ciclos da carreira, do conhecimento específico do professor. Estes estudos, embora apresentem diferentes perspectivas têm contribuído para um novo entendimento de desenvolvimento profissional do professor.

A formação de professores apresenta duas vertentes principais: uma voltada à prática educativa e outra que abrange mudanças sociais, sejam elas institucionais ou ideológicas.

Observa-se que a constituição do ser professor é um longo processo

que acontece em vários momentos complementares e contínuos, tanto na formação inicial como depois dela, porque a educação, por sua própria complexidade, demanda um contínuo desenvolvimento pessoal.

Dada a complexidade da constituição de um professor, assume-se que a formação inicial é a fundamental, uma vez que se coloca como o primeiro momento da formação profissional, e tem por objectivo criar condições para que os futuros professores desenvolvam habilidades, disposições, saberes, sensibilidades, linguagens, conhecimentos, atitudes, valores e normas para o exercício da profissão.

Para a formação de professores, vários autores recorrem a diferentes estruturas de racionalidade como: paradigmas, orientações, tradições, perspectivas e movimentos. Identificam-se na literatura, com mais frequência, quatro orientações: a tradicional, a social, a reforma personalista, e a de competências.

No presente trabalho utilizamos a expressão “orientação”, dada a complexidade que caracteriza a formação do homem, em especial, o professor enquanto sujeito, mas também, porque acreditamos na não existência de nenhum modelo que seja consensual e universalmente aceite como padrão para todos os contextos.

Observa-se nos trabalhos lidos a escassez de estudos que tenham problematizado a questão relacionada com a formação dos formadores de professores.

E, por fim, a construção deste capítulo leva-nos a concluir que a formação de professores é uma actividade complexa, dinâmica e multidimensional que deve ser encarada como um permanente desafio. É neste contexto, que trataremos no próximo capítulo das preocupações que emergem em redor do “ser professor” e o que os autores interessados neste “ser”, se propõem a discutir e desenvolver para a formação deste grupo “profissional”.

Capítulo 2 – Profissionalização, profissionalidade e identidade profissional

No presente capítulo apresentaremos as questões relacionadas com a formação de professor tendo como base os conceitos de profissionalização, profissionalidade e, por último, o de identidade do professor.

Ao desenvolvermos a questão da profissionalização pretendemos sistematizar informações sobre os vários olhares à volta da constituição da profissão do professor e trataremos das questões relacionadas com a profissionalização.

Ao tratarmos da profissionalidade defendemos o princípio de que cada profissão desenvolve conhecimentos que lhe são específicos. Assim, os profissionais devem, através de uma formação complexa, incorporar determinados comportamentos, destrezas, valores e atitudes para que possam construir saberes específicos, que constituirão a sua profissionalidade. Abordaremos também neste ponto a importância dos saberes dos professores para a constituição da profissionalidade.

A essência dos dois conceitos anteriores, isto é, a profissionalização e a profissionalidade, permitem a definição da identidade própria do profissional desta área.

No primeiro capítulo desta tese, para além da contextualização que fizemos sobre a formação dos professores, apresentámos também orientações e modelos que sustentam essas formações. Sendo nossa intenção tratar da formação de profissionais de EFD tendo como suporte a teoria da complexidade, somos levados a fazer uma caminhada sobre os movimentos pedagógicos que reivindicam a mudança da formação simplista e fragmentada para uma mais integrada e complexa.

Para que esta formação integrada seja acompanhada da discussão sobre que homem queremos formar, somos levados a considerar que não se pode formar um sujeito sem se conhecer como se constitui esse sujeito que actuará numa determinada profissão. Daí apresentarmos alguns pontos de vista sobre aspectos relevantes sobre a constituição da profissão de professor.

2.1. Da profissionalização à constituição da identidade profissional

Nesta parte serão revistos alguns aspectos que constituem preocupações para a formação de professores. Para o efeito desenvolveremos os conceitos relacionados com a: (i) profissionalização do professor; (ii) profissionalidade do professor e (iii) identidade do professor .

2.1.1. Profissionalização do professor

A área educacional está preocupada com a profissionalização dos agentes da educação, em geral, e dos professores, em particular. Nesta área destacam-se trabalhos de autores como Nóvoa (1999); Paquay et el. (2001); Perrenoud (2002); Altet, Perrenoud e Paquay (2003); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Libâneo (2004); Tardif e Lessard (2005); Papi (2005); Tardif (2006). A profissionalização do professor constitui tema de reflexão em vários fóruns visto que ela se insere na busca da renovação epistemológica do ofício de professor. A profissionalização não constitui somente preocupação para a educação, mas também para outras áreas. O termo faz parte do vocabulário técnico dos responsáveis por recursos humanos de várias organizações, em particular nas empresas.

Antes de desenvolvermos o assunto relacionado com a profissionalização do professor, julgamos importante realizar uma breve apresentação sobre o processo de desenvolvimento da profissionalização.

O surgimento das classes profissionais como “agrupamentos específicos, de acordo com o tipo de trabalho, deu-se com maior destaque, com a classe dos artesãos, os quais, na Idade Média, reuniram-se em corporações” (PAPI, 2005, p.15)

A divisão social do trabalho pode estar, também, vinculada a uma vocação pessoal ou a circunstâncias específicas que favoreçam o seu desempenho, permitindo assim, ao longo dos tempos, a constituição de diferentes classes profissionais. Esta divisão, segundo Lisboa (2002), está também vinculada à evolução do mundo do trabalho, que compreende os processos que abarcam desde a forma produtiva até as diferentes relações

que nele se estabelecem.

O surgimento do mercado capitalista favoreceu o processo de divisão social do trabalho segundo a ocupação de cada componente da sociedade, tendo como resultado a diferenciação entre o trabalho e o lazer, a esfera pública e a doméstica, o trabalho livre e o assalariado.

Daí que as mudanças sociais, relacionadas com a diferenciação das tarefas ou ocupações são influenciadas pelos avanços tecnológicos, pela crise económica, pela globalização, pelas relações de emprego e pelas consequentes mudanças no mundo do trabalho.

A realidade do mundo do trabalho, conforme Papi (2005, p.17), apresenta-se como “fenómeno complexo” que pode influenciar as diferentes “classes e categorias profissionais”, assim como, as “diferentes profissões”. Neste contexto, as diferentes profissões provenientes das várias especializações, constituem inegável força dentro das sociedades, uma vez que o termo *profissão* tem grande carga social, por denotar, culturalmente, prestígio e consideração.

Marques (1998) salienta que a profissão é concebida não somente como compromisso social solidário, mas como actividade que coloca os homens em determinados sistemas de relações materiais, sociais, económicas, culturais e éticas e, num patamar de exigências do saber técnico-científico. Ferreira (2004, p. 531) classifica “profissão” como sendo uma “atividade que requer uma especialização e que supõe determinado preparo”. É um trabalho praticado habitualmente a serviço de outra pessoa ou como prática contínua de um ofício.

Em relação às características de uma profissão, Perrenoud (2003, p. 42) apoiando-se na concepção de Trousson, resume-as como sendo “uma ocupação sobretudo intelectual, fundada num saber racional, que é objecto de formação cujos procedimentos são explícitos e dotados de uma forte legitimidade”.

A concepção actual do termo “profissão” surgiu, segundo Papi (2005), com as formas industriais e competitivas do capitalismo, como resultado de um processo de contestação da classe média, que no final do século XVIII, reivindicava que o acesso às profissões fosse definido por meio da educação. Em Moçambique, por exemplo, o nível salarial dos funcionários

públicos é definido em função do nível de escolaridade, o que pressupõe que muitos profissionais se dedicam a elevação de nível de ensino não para melhorar as suas competências profissionais mas para auferirem um salário melhor³⁸.

Com relação a profissionalização dos professores, somos levados a concordar com Altet, Perrenoud e Paquay (2003, p. 11) ao afirmarem que é ousado falar de profissionalização pois ela pode ser entendida de várias formas: por exemplo, ao recorrermos o sentido anglo-saxão da palavra “[...] designa a transformação de um *ofício constituído* em uma profissão...”. enquanto que no sentido mais clássico da língua francesa a profissionalização pode ser entendida como “[...] transformação de uma prática desinteressada e ocasional em um ofício, agora dotado de um reconhecimento e de uma formação específica”. Concordaríamos com a segunda observação sobre o conceito de profissionalização.

A profissionalização do professor tem merecido alguma atenção de alguns trabalhos e dentre eles podemos encontrar o de Nóvoa (1999, p.15), que considera o final do Século XVIII como sendo aquele que se pode apontar como o marco para o início da profissionalização do professor, porque, “foi nesse período que toda a Europa procurava esboçar o perfil do *professor ideal*”, e a “génese da profissão de professor é o resultado de uma construção política e social”, enquanto que o exercício da docência, enquanto construção histórica, “tem relações intrínsecas primeiro com a Igreja e depois com o Estado”.

Inicialmente, a “função de professor desenvolveu-se de forma subsidiária não especializada”, porque representava “uma ocupação secundária de religiosos ou leigos”. Isto pode-se justificar pelo facto da “profissão de professor ter lugar no seio de algumas congregações religiosas” (NÓVOA, 1999, p. 15).

³⁸ Como formador de professores na UP não são raras as vezes que nos deparamos na sala de aulas com formandos que foram nossos professores no ESG e Médio que afirmavam estarem a fazer o curso superior na FCEFD, não mais para adquirirem conhecimentos para ensinar, mas sim, porque estavam a preparar a reforma (aposentadoria), ou para ascender à cargos administrativos, já que em Moçambique, estar afecto a um cargo administrativo significa melhor salário e condições sociais, e para o efeito possuir Ensino Superior constitui uma vantagem. Razão sustentada também porque em Moçambique o maior número de dirigentes governamentais são professores de profissão.

Neste contexto, Nóvoa e Bandeira (2005, p. 39), tomando como caso específico Portugal, consideram que “os primeiros modelos de formação são fortemente influenciados por uma tradição sacerdotal [...]” aonde a moralidade era a mais importante do que o saber, isto é, “[...] a finalidade dos programas era desenvolver o espírito de missão e depois a vocação para o magistério”.

A estatização da profissão de professor, segundo Nóvoa (1999), processa-se quando os professores religiosos passaram a ser substituídos por leigos, sob a tutela do Estado, os professores foram se integrando ao funcionalismo público, passando assim, o Estado a ditar as normas para o trabalho de professores.

Luís Filipe Leite defende que deve haver uma matriz de obrigatoriedade ao professor para “pôr-se no seu lugar e não se armando em grande senhor”: “[...] não compete à escola a criação de doutores em pedagogia, mas sim de bons mestres. Os professores não devem saber demais, pois em vez de mestres tornar-se-iam sábios pretensiosos” (NÓVOA e BANDEIRA, 2005, p. 39).

Assim, a profissionalização dos professores desenvolveu-se a partir de um modelo em que se constituía como ocupação secundária, cujas normas e valores se originaram externamente, primeiro da Igreja e depois do Estado. Nóvoa (1999, p.17), ressalva que no final do século XVIII, “não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado”. A licença funcionava como “[...] suporte legal ao exercício das actividades de professorado ...”, uma vez que dava aos professores a exclusividade do exercício da função. A medida constituiu um marco decisivo na evolução da profissão de professor, na medida em que exigiu algumas condições como idade, habilitação e comportamento moral para seu exercício, definindo um perfil de professor. Todo este processo permitiu que para o exercício da actividade de professor implicava passar por uma formação profissional de base.

Uma norma bastante significativa para a profissionalização dos professores, segundo Nóvoa e Bandeira (2005), foi aquela decretada em Portugal no ano de 1901 que obriga a todos os interessados em frequentar o Magistério Primário a possuírem uma formação normal.

A intervenção do Estado provoca uma “homogeneização bem como

uma unificação e uma hierarquização” da profissão de professor, permitindo assim, a criação do título de professor como “corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício”, assim como, os professores ao aderirem ao projecto do Estado se “asseguram um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos” (NÓVOA, 1999, p.17).

A respeito da última observação de Nóvoa (1999) sobre autonomia, importa citar Papi (2005, p.21), ao considerar que mesmo com a intervenção do Estado, “o trabalho dos professores continuou relacionado, no imaginário social e no dos próprios professores, às virtudes de benevolência, tolerância, abnegação, compreensão, sacerdócio e altruísmo”.

Contudo, os professores começam a ganhar uma imagem profissional porque a obrigatoriedade de frequentar o magistério antes mesmo de iniciar a actividade de ensino, cria condições para o início de um processo de aceitação progressiva da necessidade de uma preparação profissional. Assim, os que frequentam uma escola de formação logo no início, ficam sabendo que estão naquela instituição para se formarem professores, assim como, na Faculdade de Medicina estão estudantes para se tornarem médicos.

Ao lado dessa imagem do professor, actualmente, segundo Esteves (1999), a escola é vista como um instrumento que prepara a pessoa profissionalmente para ascensão social e, com ela, a figura do professor personificou tal possibilidade. O professor, para além do papel que desempenha enquanto sujeito mediador do processo de ensino-aprendizagem e, ser agente cultural, é visto também, como agente político, capaz de prover profissionalmente os indivíduos de condições para o acesso a uma nova forma de vida, de melhores condições. É por isso que a profissionalização dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.

Neste contexto, Nóvoa (1999) apresenta o campo educativo que é ocupado por actores como o Estado, a Igreja, as famílias, se sentem ameaçados pela consolidação da profissionalização dos professores.

Alguns autores como, por exemplo, Imbernón (2005), relacionam a profissionalização do professor com a existência de um momento de crise dentro da profissão, resultante da crise social, decorrente das vertiginosas mudanças pelas quais passa a sociedade que pode ser estendida à educação

e à escola, visto que, a sociedade em mudança requer renovação na educação e na instituição educativa para atender às suas demandas, para o que é necessário uma nova profissionalização do professor.

A profissionalização do professor, observa Libâneo (1998), é a condição ideal para garantir um exercício profissional de qualidade. Essa profissionalização deve ser garantida através da formação inicial e continuada, porque é através delas que o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais.

A análise do processo de trabalho do professor conta ainda com os contributos de Enguita (1991), com base na análise funcionalista segundo o qual, o autor define a situação profissional como *ambígua* e considera que a profissão docente se move no sector das semi-profissões. As semi-profissões são aquelas que possuem formação mais curta, de menor status, com um conjunto de conhecimentos menos especializados e menor autonomia, para além de que são caracterizadas pela burocratização. Sacristán (1999a, p. 65), adoptando uma visão sociológica, afirma que “a profissão de professor “é uma semi-profissão, em comparação com as profissões liberais”. Por sua vez, Altet, Perrenoud e Paquay (2003, p. 9), observam que por faltar, ainda, critérios bem estabelecidos sobre a profissão do professor o “[...] ofício de professor... está em vias de sua profissionalização...”.

Opondo-se a estas afirmações, Imbernón (1998) argumenta que a perspectiva tradicional das profissões, em que se aplicam critérios estanques e todas as características que devem possuir, é antiquada e demonstra uma visão estática e determinista.

Papi (2005) apóia a ideia de Imbernón e acrescenta que classificar a profissão docente como “semi-profissão”, significa simplificar uma ocupação complexa dependente de condições políticas, estruturais, económicas e históricas que a contornam, sendo assim, não pode criar conformismo e passividade aos seus profissionais, os quais lhes cabe o empenho em um projecto de melhoria da profissão, ainda que tal classificação permaneça ao nível sociológico.

Importa salientar que na actualidade, as características das profissões têm mudado consideravelmente tendo em vista a necessidade de adaptação a novas situações.

Como podemos observar, por exemplo, as profissões tradicionalmente prestigiadas como as de médicos e advogados, contam actualmente com uma gama de profissionais que, mais do que exercerem autonomamente a profissão, adaptam-se à lógica actual e passam a desempenhar o ofício junto a empresas privadas ou ao serviço público.

A este respeito, Veiga e Araújo (1998, p.76) afirmam que

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e económico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico.

De acordo com o que foi citado, somos levados a concordar com Libâneo (1998, p.10), quando afirma que se faz necessário o “resgate da profissionalidade docente, de redifinição das características das profissões na busca da identidade profissional”. Como requisito que, entre outros, são necessários para que a escola possa “[...] oferecer serviço de qualidade e um produto de qualidade, de modo a que os alunos que passem por ela ganhem melhor e mais efectivas condições de liberdade política e intelectual”, para que o colectivo dos professores desenvolva a cultura do profissionalismo e esteja mais próximo de alcançar as aspirações de maior credibilidade e dignidade profissional.

O professor desenvolve uma actividade reivindicada como profissional e socialmente importante e é cada vez mais necessária em face dos desafios da complexidade da realidade escolar. Por outro lado, “[...] constata-se amplamente que seu prestígio e seu reconhecimento como profissional se não declinam, pelo menos não correspondem às afirmações que se vinculam” (GUIMARÃES, 2005, p.18)

Neste sentido, considera Guimarães (2005) que é urgente que as instituições de formação profissional se dêem conta da complexidade da formação e da actuação desse profissional, porque, para além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, e do conhecimento da

mediação do processo de ensino-aprendizagem, a complexidade e a multidimensionalidade da formação já obriga a agregação de outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado da sua actividade profissional, enquanto dimensão social.

A profissionalização é igualmente um processo social que envolve grupos profissionais inteiros, através da acção de minorias rivais, na busca de identidade colectiva. Sob o ponto de vista descritivo, os obstáculos à construção da profissionalização dos professores são consideráveis. Neste contexto, para a eficácia da reivindicação do profissional é salutar que os professores e formadores façam parte da mesma corporação, junto aos pesquisadores, para a constituição da sua profissionalidade.

Aqui emerge a nossa dúvida: Como profissionalizar a profissão de professor sem se tomar em consideração o desenvolvimento da actividade profissional dos principais actores no processo de formação de professores?

Constatamos em alguma literatura como a de André (1999, 2002); Altet, Perrenoud e Paquay (2003); Brzezinski (2006), que o tema relacionado com a profissionalização dos formadores tem sido pouco estudado. Os autores Altet, Perrenoud e Paquay (2003), consideram que é evidente que “[...] não pode haver profissionalização do ensino sem as alavancas essenciais que constituem a formação – inicial e contínua – e sem a profissionalização da profissão de formadores...”.

A profissionalização dos professores tem sido motivo que incentiva os professores a não se preocuparem somente com a qualificação profissional, mas também, com o desenvolvimento de competências profissionais.

A constituição da profissionalização pode ser um aporte importante para o desenvolvimento da profissionalidade, enquanto que a competência profissional é mais de fórum individual: identitária, isto é, a qualificação aparece como uma construção social cujo fundamento é o “saber”³⁹, enquanto que a competência expressa a capacidade de obter um desempenho em situação real de produção: “saber-fazer”⁴⁰. Daí que profissionalizar os

³⁹ Observaremos mais adiante no ponto 2.1.2.1. que o saber é um dos componentes importantes para a constituição da profissionalidade.

⁴⁰ O saber-fazer a que nos referimos deve ser entendido nos dois sentidos: positivo e negativo. No caso específico de Moçambique os professores sabem fazer bem pela confiança que estes recebem da sociedade para educar essa sociedade em especial os jovens através da escola e

professores significa criar condições favoráveis ao desenvolvimento de competências e saberes que influenciarão a constituição da sua identidade e profissionalidade.

É em sequência disso que vários autores como Perrenoud (1993); Moita (1995); Sacristán (1999a); Contreras (2002); Libâneo (2004), entre outros, apontam para a ampliação da noção de profissionalidade.

2.1.2. Profissionalidade do professor

Apesar da definição exacta do conceito de profissionalidade não ser fácil, dada a complexidade da profissão, iremos neste ponto apresentar alguns conceitos e visões de alguns autores a respeito do assunto.

Tratando-se de uma expressão ampla, a definição de profissionalidade docente é complexa e ela deve ser analisada de acordo com o contexto histórico e social no qual a educação e o ensino estão inseridos.

Vimos no subcapítulo anterior que a profissionalização é um processo social que envolve grupos profissionais inteiros através da acção de minorias rivais na busca da identidade colectiva. Tendo como ponto de partida esta observação, somos da opinião que a profissionalidade dos professores deve ser entendida, dentro do contexto da produção dos saberes e da relação deste com a actividade do saber fazer e saber ensinar, na qual a relação entre o saber teórico e o prático se apresenta numa situação dialógica.

Neste âmbito, Sacristán (1999a, p. 65) entende a profissionalidade como sendo a “afirmação do que é específico na acção” dos professores, isto é, “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Desta forma, as profissões diferenciam-se pelos conhecimentos que lhes são específicos e pela configuração de uma prática consoante às determinações de ofício

Libâneo (2004, p.75) define profissionalidade como sendo o “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor”. Esses requisitos são adquiridos na sua formação inicial e são constituídos por

sabem fazer mal quando é lhes retirada essa confiança pelas práticas nada abonatórias de alguns professores como: cobrança de notas; praticas imorais etc. É freqüente a sociedade construir metáforas como, por exemplo: “Esses professores só sabem fazer maldades”.

conhecimentos, habilidades e atitudes que levam adiante o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Comentando sobre tais conceitos, Guimarães (2005, p.29) observa que, o que os professores desenvolvem “são traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam ou identificam profissionalmente o professor”. Contudo, ressalva que ao referir que “identificam” não quer dizer “como são identificados”, porque a profissionalidade “que se quer”, nem sempre é a “identidade que se tem” socialmente.

Assim, a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas. Esses desafios da prática profissional, considera Guimarães (2005), envolvem também as dificuldades construídas historicamente para a melhoria do estatuto profissional do professor.

Um marco importante em Portugal para a criação da profissionalidade dos professores foi a introdução durante a formação dos saberes específicos para ensinar. Este movimento se dá no final do século XIX, quando se observa a necessidade de formação de professores do Ensino Secundário. Reforça-se assim a preocupação com a formação de professores, seja “[...] através de tentativas de introduzir a Didáctica do ensino no Curso Superior de Letras , seja através de criação de cátedras universitárias de Pedagogia” (Nóvoa e Bandeira, 2005, p. 41). Com esta medida procurava-se fugir à tendência que prevalecia, no momento, quando o professor era considerado artesão, e que para ensinar bastava ter alunos na sala de aulas e repetir o que estava escrito nos livros.

A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar e de formação de professores, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específico da profissão de professor (SACRISTÁN, 1999a, p. 65).

Apesar dos debates a volta da profissionalidade do professor estarem amplamente desenvolvidos na literatura, salientemos as observações de Gatti (1997), Candau (1998) e Libâneo, (2000), ao considerarem ser

assustador constatar que os problemas da formação de professores permanecem praticamente inalterados, pelo menos nas duas últimas décadas, o que afecta de certa maneira, grandemente, os esforços em prol da discussão acerca da profissionalidade e da profissionalização dos professores.

Guimarães (2005, p.31) recomenda que é necessário que o móbil da discussão seja orientado para “[...] convicção de que a educação é um processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize, sendo o professor um dos atores principais nesse processo”.

O mesmo autor ainda considera que os aspectos mais visíveis do conceito de profissionalidade docente são os requisitos profissionais da profissão do professor. Neste sentido, continua o autor, o conceito de profissionalidade aproxima-se mais ao de “identidade para os outros”, de maneira mais externas e “objectivas” como a profissão é representada, distanciando-se um pouco da “identidade para si”, da identificação com a profissão, da adesão profissional.

A “identidade para si”, conforme esclarece Guimarães (2005, p.28), é aquela “que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam”. A “identidade para os outros”, está relacionada ao “modo como a profissão é representada e explicada socialmente, bem como as interdependências desses dois aspetos”.

A “profissionalidade na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado do trabalho” (IMBERNÓN, 2005, p.25).

A definição de profissionalidade docente apresentada por Contreras (2002, p.74) procura demonstrar que falar sobre ela “[...] não é somente descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também exprimir valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão”.

Sacristán (1999a) afirma que, para haver um entendimento sobre a profissionalidade docente, é necessário que se amplie o conceito de prática educativa, a qual deve ser entendida numa concepção mais abrangente, não delimitada apenas pela prática didáctica dos professores.

A prática educativa é explicitada a partir do entendimento de que existem três contextos que precisam ser considerados pelos professores e que exercem influência sobre essa prática, nomeadamente: o “propriamente

pedagógico, o profissional dos professores e o sociocultural” (Sacristán, 1999a, p. 67). O primeiro é aquele “que constitui o cotidiano da sala de aula e define o que mais directamente diz respeito ao professor”, o segundo “expressa um comportamento próprio dos profissionais, desenvolvendo um saber técnico que legitima sua prática” e, o terceiro “propõe conteúdos e valores considerados relevantes” (PAPI, 2005, p. 34).

Sacristán (1999a), ao analisar a profissionalidade docente, apresenta alguns condicionantes da prática profissional. Dada a não passividade dos indivíduos, os condicionantes não são estanques e eles podem-se modificar. Os condicionantes, segundo Sacristán (1999a), são respectivamente: (i) base social do professor; (ii) a definição social da função docente; (iii) a profissionalidade dividida e (iv) as regulações técnico-pedagógicas das práticas docentes.

Vejamos em que consistem cada um desses condicionantes analisados por Sacristán (1999a, p. 66):

(i) *Base social do professor.* A actividade do professor está sujeita às condições psicológicas e culturais dos educadores, dado que o acto de ensinar é uma prática social, isto porque, esta prática não só “[...] se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e os contextos a que pertencem”;

(ii) *À definição social da função docente.* A sociedade contemporânea cria maior expectativa em relação ao trabalho docente. Exige-se ao professor múltiplos papéis, às vezes contraditórios. Exigem que ele seja especialista no seu campo disciplinar, que saiba conviver com alunos às vezes desmotivados, que atenda ao desenvolvimento moral dos alunos, que supra o papel de pai na sua ausência, além de ocupar-se dos “déficits” de socialização, tendo em vista a diminuição da capacidade educadora da família. Contudo, a concretização destas exigências têm-se tornado um processo difícil dado que, a profissão de professor geralmente não detém a tarefa exclusiva sobre a sua actividade, porque geralmente os professores não produzem em exclusivo o conhecimento que são chamados a reproduzir, às vezes, nem determinam as estratégias práticas de acção;

(iii) *A profissionalidade dividida.* Faz-se necessário observar outras actividades do professor que são menos evidentes, uma vez que trazem

consequências para a função e o estatuto profissional. Sistematizando, Sacristán (1999a, p.69) apresenta um sistema de “práticas educativas aninhadas” sendo:

a) a prática educativa em sentido *antropológico* “[...] ela existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre a mesma e anterior ao aparecimento dos sistemas formais de educação”. É uma actividade que não deriva de um conhecimento prévio, mas dá origem a valores, costumes e atitudes; b) *as práticas escolares institucionais*, de fundamental importância, podem desencadear um processo de dependência nos profissionais, por permitir que estes se encaminhem somente por direções externas e, c) práticas *concorrentes* estão fora do sistema escolar como, por exemplo, livros didáticos, manuais, mecanismos de supervisão das escolas. Pretendem dirigir as acções dos professores e controlá-los, podendo transformá-los em simples executores de decisões externas, em sujeitos sem autonomia.

A consideração das referidas práticas é necessária para uma análise sobre a profissionalidade docente, pois inserem-se no âmbito da acção profissional. É em relação a elas que o profissional professor pode desenvolver uma postura de acomodação ou de busca de mudanças, ainda que elas não ocorram de imediato.

Numa situação de profissionalidade dividida, a profissão de professor é “[...] socialmente partilhada, o que pode explicar a sua dimensão complexa...”, isto é, para além dos espaços concretos da actuação do professor, ele é também “[...] condicionado pelos sistemas educativos...” Sacristán (1999a, p. 71). Neste contexto, as acções em sala de aula dependem de decisões individuais regendo-se por decisões colectivas.

(iv) *Regulações técnico-pedagógicas das práticas docentes*. Apoia-se na ideia de que a profissionalidade docente pode ser concebida com um certo tipo de regras nem sempre bem definidas, relacionadas com um conjunto de saberes e de saberes fazer próprios da profissão. Esses saberes dividem-se em teóricos e práticos.

Os teóricos são os saberes a serem ensinados – disciplinares, das ciências e aos tornados didáticos, incluem os pedagógicos, relacionados com interacção na sala de aulas. Os práticos ou da experiência, da prática cotidiana da profissão, são os saberes sobre a prática (como fazer), e saberes da prática, produto da acção. Às práticas são acrescentados, ainda, os saberes condicionais (quando e onde).

Por outro lado, a profissionalidade manifesta-se através de uma série de actividades como: ensinar, orientar estudo, ajudar o aluno, regular relações, preparar material, avaliar, organizar espaços e actividades. Esta diversidade de funções, segundo Sacristán (1999a, p. 77), “provoca uma profusão de saberes potenciamente pertinentes, aspecto a ter em conta na concepção de programas de formação de professores”. É possível comentar que esta característica da função de professor permite que a formação de professores deve ser vista numa forma complexa.

Neste contexto, Imbernón (1998) observa que a profissionalidade dos professores poderá ser unidimensional ou multidimensional, dependendo da cultura da formação profissional existente, que favoreça um conjunto mais equilibrado profissionalmente.

Tomando como ponto de vista a observação dos autores anteriores, Papi (2005, p.38) considera que “um dos aspectos da profissionalidade relacionada à qualidade da formação executada refere-se, por conseguinte, à necessidade de se tomar consciência sobre os esquemas práticos”, a fim de não apenas reproduzi-los, mas adaptá-los em função de esquemas estratégicos.

A nosso ver, somos levados a considerar que, a qualidade de uma formação profissional reside em deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, além de criar, combinar e seleccionar esquemas práticos para desenvolver o pensamento estratégico, isto é, tomar consciência da própria prática e procurar modificá-la, implica uma certa autonomia profissional e uma acção complexa.

A prática dos professores, por vezes, esteve (e ainda está) considera Sacristán (1999a), sujeita a uma “negação da autonomia profissional”. Alguns factores como a burocracia, racionalização, controle externo, contribuem para essa negação.

A partir do momento que se observou que a mudança do sistema não passa somente pela modelação da formação, mas pela participação dos profissionais nas discussões, porque são esses os mediadores dos processos de inovação, pensou-se em dar autonomia aos profissionais através da participação nas discussões dos processos de mudança. Esses movimentos foram patentes no Brasil nas décadas 1970, 1980 e 1990 (Guimarães, 2005),

assim como em Portugal nos finais do Século XIX e início do XX (Nóvoa e Bandeira, 2005). Contudo importa salientar que apesar desses movimentos dos professores participarem nos painéis de discussões, nem sempre, os profissionais participam na tomada de decisões.

O sentido de ambivalência, segundo Papi (2005, p. 40), está no facto de que, realmente, o professor “necessita de autonomia profissional, mas por outro lado, o discurso oficial pode utilizar a afirmação dessa necessidade para desenvolver mecanismos de controle do processo educativo”. Concordaríamos com a observação de Papi, tomando como nosso ponto de vista a Organização Nacional de Professores em Moçambique (ONP), em que todas as acções desenvolvidas pela organização são visivelmente controladas pelo governo, assim como os membros séniores são quadros do partido no poder a FRELIMO.

O professor como expressão de sua profissionalidade precisa compreender sua inserção no contexto sócio-político, significando com isso uma necessidade e análise sobre a abrangência da sua prática individual e o valor da prática docente no contexto educativo e social.

Neste contexto, Papi (2005) considera que o cumprimento da obrigação moral que prevê o ensino e o compromisso que tem com a comunidade, requer do profissional docente competência profissional. Não se refere apenas à competência técnica, mas à competência que mobilize o conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão enquanto prática social. Já que não se pode entender um trabalho realizado de forma satisfatória sem que o profissional seja competente para tal.

Essa competência refere-se àquela que Rios (1997), considera de “saber fazer bem”, isto é, a dimensão técnica e política do trabalho docente sendo que a sua dimensão teórica é “saber bem” e a sua dimensão “política” é o “fazer bem”.

A competência profissional relaciona-se, também, com a dimensão humana, que valoriza as diferentes relações entre os homens, bem como a capacidade de compreensão, respeito mútuo, colaboração e empatia. Por conseguinte, Papi (2005, p.43) considera que

a autonomia tem sentido de construção, exercício, requerendo ser vivenciada num sentido de interação da intra-subjetividade com a intersubjetividade. Isso implica o professor compreender a si mesmo, bem como entender os seus critérios profissionais e os de outros profissionais que possam estar envolvidos no processo de ensino”.

Freire (2000) analisa a “autonomia do professor à luz da autoridade democrática que o professor possui e que valoriza a participação dos alunos. Essa autoridade deve ser exercida com responsabilidade”.

Sob este ponto de vista, a autonomia não tem data para chegar nem é encomendada, mas ela deve ser conquistada através de acções responsáveis e competentes que possam dignificar a identidade profissional.

Comungamos com Guimarães (2005, p. 32) a ideia de que somente com um profissional autónomo e competente, a actividade do professor pode ser “[...] caracterizada como uma actividade de mediação não só entre alunos e a cultura, mas também entre a escola, alunos, os pais, o Estado e a comunidade”.

A esse respeito Nóvoa (1999), abordando a mediação da escola e do trabalho do professor, afirma que a profissionalidade docente adquire contornos, ora predominantemente pedagógicos (no sentido do estabelecimento claro e consciente de propósitos educativos e de definição de meios de viabilização), ora políticos (no sentido da contribuição da escola e do trabalho do professor para a viabilização dos objectivos políticos do Estado), na mediação das relações entre o Estado e a comunidade.

Guimarães (2005, p. 32-33) apresenta o papel da mediação exercida pelo professor para cumprir com alguns objectivos que o Estado brasileiro pretendia atingir e descreve esse processo partindo do primeiro período de 1930 a 1960, em que “[...] houve relativa aproximação entre pais e a comunidade em relação a escola”. Essa aproximação deu-se muito mais pela renovação do entendimento da importância da escola nos movimentos sociais. Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, “[...] a escola e o professor foram instados pelo Estado a mediar as relações entre o Estado e a comunidade”. Nesse período “a profissionalidade do professor adquiriu uma característica mais explícita da mediação política”.

Como descreve o autor antes citado, cada década teve as suas

particularidades. A década de 1970, deu-se na “[...] esteira de maior produtividade escolar ...” por meio da “[...] burocratização do trabalho e da tecnificação do processo de ensino/aprendizagem”, adicionados aos novos modos de organização do dia a dia do trabalho dos professores, assim como da implementação de novas formas mais eficientes de planejar, ensinar e avaliar.

No segundo período da década de 1980, sem excluir as especificidades da década de 1970, a característica predominante da profissionalidade do professor foi marcada pela mediação que o professor fazia entre o Estado e a comunidade. De acordo com Guimarães (2005, p. 33), “um dos meios utilizados foi o convite à participação da comunidade na vida escolar”; daí o surgimento dos Conselhos Escolares.

A década de 1990 foi caracterizada, a par das primeiras acções, pela redifinição do papel da escola colocando-a “ao serviço dos clientes”. Nesta década, Guimarães (2005, p. 34) considera que o Estado empenha-se em equipar as escolas com as Novas Tecnologias de Informação, com o intuito de tornar a escola e o professor mais eficientes. Porém, a preocupação do Estado não foi acompanhada de acções de formação dos professores que iriam operar com as referidas tecnologias, e como consequência ocorreu a “[...] estranheza desse profissional em relação ao equipamento, seja por falta de conhecimento adequado sobre o equipamento ou por falta de tempo e de condições para lidar com ele”.

Ao analisarmos a profissionalidade do professor, não podemos deixar de lado as questões relacionadas com os saberes dos professores visto que, por exemplo, os saberes da experiência podem resultar da relação dialéctica que se estabelece entre os conhecimentos, as destrezas e o contexto escolar no qual o professor está a trabalhar. O professor é um profissional que deve ter a capacidade de adequar os seus conhecimentos, destrezas e experiências a determinados contextos pedagógicos concretos.

A profissionalidade do professor, segundo Dias (2007, p. 116) baseia-se num “conjunto diversificado de saberes e de saberes-fazer”. Tais saberes encontram-se em elaboração permanente e são muito diversos: o professor deve saber ensinar, fazer o aluno aprender, orientar a sua aprendizagem, saber usar e elaborar materiais didácticos, avaliar, interagir com

os pais e encarregados de educação, organizar e gerir a aula, gerir conflitos. A “análise da profissionalidade do professor deve ter em conta todas as questões relacionadas com o saber que este professor adquire ao longo da sua actividade profissional”.

Por esta razão, julgamos importante tecer algumas considerações sobre o conceito de saberes dos professores. Utilizaremos o termo “saberes dos professores” como sinónimo, para nos referirmos a expressão “saberes docentes” usada por autores brasileiros.

Mas porque estudar saberes dos professores num contexto de profissionalidade e desta tese? Os saberes dos professores têm uma relação directa com a formação da profissionalidade, estes tornam-se, ainda, mais importantes quando se fala da constituição da profissão docente, isto é, a relação dos saberes da prática e os saberes teóricos constituem um dos pilares fundamentais para a constituição do ser professor. No âmbito da tese, ao estudarmos as características da formação, as características dos professores da FCEFD, os conteúdos dos programas, a relação dos professores com esses conteúdos, isto é, ao pretendermos procurar uma formação complexa dos professores, é claro como afirma Charlot (2000, p. 79), “[...] está em jogo a questão da relação com o saber”.

É neste âmbito, que ao sintetizarmos, a seguir, a questão dos saberes com relação à profissionalidade, deve ser percebido que aquele saber produzido “[...] pelo sujeito; pode ser confrontado com outro sujeito; construído em quadros metodológicos; pode entrar na ordem de objeto; tornar-se um produto comunicável e uma informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p. 61).

2.1.2.1. Saberes dos professores

A relação da profissionalidade dos professores aos saberes dos mesmos constitui um dos capítulos principais da história da formação profissional dos professores. É neste âmbito que Nóvoa (1999, p. 27) questiona o seguinte: Será que “os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente,

científico ou técnico? Para responder a estas questões surgiram intermináveis discussões entre os estudiosos da área. Vejamos as ideias de alguns deles.

Tardif (2006, p.33) considera que o saber dos professores é composto de “vários saberes provenientes de diferentes fontes”. O mesmo autor (p.36) define “o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. O mesmo autor afirma que os saberes devem ser relacionados com os condicionantes e com os contextos de trabalho em que eles são produzidos.

De acordo com Charlot (2000, p. 63), todo o saber está sempre inscrito em relações de saber, isto é, “o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem...” e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão “[...] as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais”.

Para Sacristán (1999b, p. 216), o conhecimento do professor é um conjunto de concepções epistemológicas que são “[...] globais, preferências pessoais, conjuntos completos de argumentações, nem total e coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada” entre as distintas informações que as compõem.

Pacheco e Flores (1999, p. 15-16) afirmam que o conhecimento do professor deve ser considerado um saber ou conjunto de saberes que corresponde ao conceito aristotélico de “sabedoria” visto que tal saber reflecte “concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc.”. Os mesmos autores definem o saber do professor como sendo um conhecimento “objectivo, subjectivo e ligado às experiências pessoais, mais concretamente ao senso comum, às opiniões, ao pragmatismo da acção, enfim, às trajectórias e experiências de vida de um dado grupo social”.

Tardif (2006, p. 193) considera que o saber pode ser definido em função de três “lugares” ou topos: a subjectividade, o julgamento e a argumentação.

Em relação à subjectividade, o autor antes citado afirma que “saber” é um “tipo particular de certeza subjectiva produzida pelo pensamento racional”. Nesse sentido, o saber pode assumir duas formas fundamentais: a) a

forma de uma “intuição intelectual”, por exemplo, certas verdades matemáticas ou lógicas; b) a forma de uma “representação intelectual” resultante de uma cadeia de raciocínios ou de uma indução. No que diz respeito à definição do saber ligado à subjectividade, Tardif (2006) acrescenta que tal definição é usada pelas ciências cognitivas e foi bastante utilizada por Chomsky e por Piaget. Tal saber subjectivo liga-se ao modelo de racionalidade e é considerado “uma construção oriunda da atividade do sujeito”.

No que se refere ao julgamento, Tardif (2006, p. 195) afirma, que o saber é o “juízo verdadeiro”, isto é, “[...] o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa”. Neste contexto, o saber refere-se à dimensão proposicional ou do discurso assertórico, na linha de Habermas (1987). Os saberes são “os discursos que afirmam algo de verdadeiro a respeito da natureza da realidade ou de tal fenómeno particular”. Esta concepção de saber, segundo Tardif (2006), remonta a Kant, sendo depois no século XX defendida por Tarski e por Popper que afirmava, citado por (Tardif, 2006, p. 196), que “o conhecimento objetivo consiste em emitir juízos hipotéticos e em tentar mostrar que são falsos”.

No concernente à argumentação, Tardif (2006, p. 196) considera que o saber é “a actividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação”. Nesta acepção, o saber deriva da argumentação, de discussões entre as pessoas e a validade do saber é feita por meio de trocas comunicacionais intersubjectivas. Tardif (2006, p. 196) considera que é nesta concepção de saber que se situa a visão do saber do professor.

O mesmo autor considera que o elemento comum nas três concepções é a ideia de racionalidade. Em geral, o saber seria composto pelos “pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade”. A ideia de racionalidade, conforme Dias (2007, p. 107), está fortemente presente no trabalho quotidiano dos professores o que implica que os saberes dos professores são saberes com fundamentos racionais, pois o professor “age em função de idéias, de motivos, de projectos, de objectivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está consciente e que ele pode geralmente justificar”.

Tardif (2006 p. 60) afirma que a noção de saber, em sentido amplo, “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”

Os saberes dos professores que influenciam a sua profissionalidade podem ser originários de muitas fontes e serem de vários tipos. Vejamos o que Tardif (2006) e Pimenta (2005a) dizem a respeito.

Tardif (2006, p. 36-39) identifica quatro tipos e fontes dos saberes: os primeiros são *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica, transmitidos pelas instituições de formação de professores); *saberes disciplinares* (saberes seleccionados pelas instituições de formação; por exemplo, Matemática, Português, Física, etc.) em terceiro os *saberes curriculares* (saberes dos programas escolares, conteúdos, objectivos, métodos, etc.) e, por último, os *saberes da experiência* (experiência individual e colectiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser).

Para Pimenta (2005a), os saberes dos professores são de três tipos: *saberes da experiência* (experiência como aluno e experiência socialmente acumulada e de docência); *saberes científicos* (conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam) e *saberes pedagógicos* (relativos à Didáctica e Pedagogia).

Nas classificações de Pimenta (2005a) e Tardif (2006) apesar das diferentes denominações, podemos notar que os aspectos comuns referenciados pelos vários autores são saberes relacionados com (i) conteúdos das matérias a serem leccionadas (científicos, disciplinares, curriculares); (ii) métodos, programas e materiais (curriculares e pedagógicos); (iii) experiência de vida e docência (experiência, contextos educativos, etc).

Neste contexto, Pacheco e Flores (1999, p. 22) consideram que os tipos de saberes dos professores que podem influenciar a sua profissionalidade derivam de variadíssimas fontes e caracterizam-se por ter uma “natureza complexa, ampla e multifacetada”. Na visão destes autores as principais fontes dos saberes dos professores são (p.36-38): (i) as de *conhecimento académico dos conteúdos das disciplinas*; tal conhecimento provém do processo formal e académico, é constituído pelo conhecimento

substantivo dos conteúdos que ensina, mas também o conhecimento sintáctico, ou seja, conceitos, noções fundamentais, regras e procedimentos de investigação; as das *estruturas e materiais didácticos*; (ii) as fontes de *conhecimento académico da educação formal*; é o conhecimento pedagógico nas dimensões inerentes ao acto educativo: histórica, axiológica, sociológica, administrativa, psicológica, curricular e metodológica; e (iii) *sabedoria (no sentido do senso comum) da prática*; a sabedoria da prática, para Mialaret, citado por Pacheco e Flores (1999, p. 38), engloba três aspectos principais: “uma experiência individual [...]; uma prática observada do que fazem ou dizem fazer os outros professores; e uma prática partilhada ao nível dos debates, informações e inovações”

De forma semelhante às fontes apresentadas por Pacheco e Flores (1999), Tardif (2006, p. 63) refere-se às fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores. Para este autor, “os saberes pessoais dos professores têm como fonte a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc...”. Os saberes provenientes da formação escolar provêm da escola primária e secundária e dos estudos pós-secundários não especializados. Os saberes da formação profissional provêm das instituições de formação de professores; os saberes dos programas e livros didácticos são oriundos dos programas, livros e material didáctico em geral. Os saberes da experiência provêm da prática do ofício na escola e da experiência com os outros professores.

Façamos a seguir uma reflexão sobre a natureza e as características dos saberes dos professores que contribuem também para a constituição da sua profissionalidade.

Tardif (2006, p. 109) considera que o saber experiencial caracteriza-se por ser um “saber prático”, “interactivo”, “sincrético e plural”, “heterogêneo”, “aberto”, “existencial”, “é pouco formalizado”, “é um saber experienciado”, “temporal” e “social”, assim o saber experiencial é construído em interacção com diversas fontes “[...] sociais de conhecimentos, de competências, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, de saberes ensinar provenientes da cultura circundante, etc”, isto é, a base de construção do saber experiencial é complexa, porque, este saber não é analítico nem linear.

O professor encontra-se inserido numa certa cultura de ensino, contendo certas crenças, atitudes e valores, que definem a “profissionalidade”, isto é, o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1999a, p. 65). Como dizem Pacheco e Flores (1999, p. 35), o professor “não é um prático completamente autónomo”, ele depende sempre de um quadro normativo e de determinações e regras emanadas dos órgãos de direcção da educação aos vários níveis (a escola, municípios, direcções provinciais e dos ministérios). Esses princípios e normas também influenciam a constituição da profissionalidade do professor.

Apesar de o professor gozar de certa autonomia e criatividade no seu trabalho, na sala de aula, ele não é completamente independente. Apesar de a prática profissional depender de decisões individuais, o professor tem o seu trabalho regulado por normas constituintes da cultura escolar em que ele está inserido.

Almeida (2006, p. 96) afirma que é a complexidade e a fragmentação da cultura dos professores que também contribuem para a produção dos seus saberes multidimensionais, plurais e heterogéneos e que leva a afirmar que a profissionalidade dos professores deve sempre ser analisada considerando o sujeito professor e as “limitações e condicionantes sócio-históricas da profissão, do contexto e do profissional”.

A análise da profissionalidade do professor exige que se tenha em consideração as práticas e os saberes dos professores. Daí a necessidade de reflectirmos a seguir sobre a relação entre os saberes dos professores e a constituição da sua profissionalidade, já que existe, segundo Sacristán (1999a), um conjunto de práticas educativas aninhadas que são constituídas por práticas educativas em sentido antropológico, práticas escolares institucionais e práticas concorrentes.

2.1.2.2. Saberes dos professores e constituição da profissionalidade

Papi (2005, p. 36) considera que “as práticas educativas no sentido antropológico referem-se à educação informal que é historicamente anterior aos sistemas formais de educação”. As institucionais “são as práticas

presentes nas escolas e que se relacionam com a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas e das aulas”. Por fim, afirma que as “práticas concorrentes” são aquelas que se relacionam com as “acções de controle e supervisão que são exercidas sobre as tarefas dos professores”. A análise das práticas educativas é importante, pois são elas que configuram a profissionalidade do professor, que pode ser considerada como “um conjunto de saberes e de saber-fazer próprios da profissão, originados pelas várias funções desempenhadas pelos professores”.

A autora também adverte que um dos aspectos importantes da profissionalidade do professor é a tomada de consciência sobre os esquemas práticos. Tais esquemas

constam de rotinas orientadas para a prática; são ordens implícitas que facilitam o desenvolvimento ordenado da atividade. Determinam a ação, reunindo os outros elementos que nela participam: ambiente, componentes pessoais, situação, etc., e fazendo com que a ação pedagógica pareça simples (PAPI, 2005, p. 38)

Os professores não se limitam a trabalhar com base em rotinas, eles adaptam-se às situações novas, alterando os esquemas práticos por meios de esquemas estratégicos, que permitem tomar consciência da própria prática e modificá-la e é dessa forma que exercem a sua autonomia profissional. É natural que a autonomia do professor não é total, visto que ela é condicionada por uma série de factores como, por exemplo, a burocratização, o controle superior, etc.

Tardif (2006, p. 61) considera que os saberes que servem de base para o ensino, tendo como fonte privilegiada a experiência de trabalho, são constituídos por diversas questões e problemas que se relacionam com o seu trabalho, sobretudo, os factores afectivos implicados no trabalho do professor, nomeadamente, a personalidade, o amor pelas crianças, a motivação, o entusiasmo, etc.. Conclui assim que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogéneos, pois são provenientes de fontes variadas e são de natureza diferente”.

Ao observarmos a profissionalidade do professor não nos podemos esquivar de tratar das questões relacionadas com as condições de trabalho visto que a profissionalidade da experiência emergem do contexto em que o

professor desenvolve a sua prática. Para Tardif e Lessard (2005), ao analisar as condições de trabalho dos professores é necessário ter em consideração os factores como a carga de trabalho; os componentes da tarefa dos professores e as relações com os alunos, porque estes também podem influenciar a sua profissionalidade.

Os principais factores para a determinação da carga de trabalho, conforme os mesmos autores (2005, p. 113-114) são: materiais e ambientais; sociais; os ligados ao “objecto de trabalho”; os fenómenos resultantes da organização do trabalho; as exigências formais ou burocráticas; a experiência profissional e a idade, o sexo, e o tempo de serviço.

Em relação às componentes da tarefa dos professores, Tardif e Lessard (2005) afirmam que é difícil quantificá-las, pois os professores realizam tarefas diversas. Para além de leccionar aulas, o professor desenvolve tarefas burocráticas e administrativas, contacta com os pais, aconselha os alunos, supervisiona o trabalho de estagiários, participa em reuniões do grupo de disciplina, prepara aulas, avalia alunos, trabalha em círculos de interesse, em projectos pedagógicos. Essas diversas tarefas que não são quantificadas como horas normais de trabalho são denominadas por Tardif e Lessard (2005, p. 135) por “trabalho elástico e trabalho invisível”.

No respeitante às relações com os alunos, os mesmos autores enfatizam que o professor terá de ter atenção às variáveis sociais que interferem no relacionamento com os alunos, isto é, às mudanças ao nível tecnológico que trazem as novas formas de ser, de estar e de aprender dos alunos. As incertezas que caracterizam a sociedade pós-moderna como, por exemplo, a incerteza moral e científica, a ansiedade pessoal, a busca de autenticidade, novas modas, a evolução da economia, as subculturas que surgem diariamente, a fragilização dos modelos de educação, a massificação da educação, a lógica do mercado, a inversão de valores morais, etc.. que provocam mudanças no relacionamento entre professor e alunos, interferem na constituição da profissionalidade do professor (Tardif e Lessard, 2005, p. 142-157).

Dias (2007, p. 119) considera que as condições de trabalho docente provocam, inevitavelmente, a produção de novos saberes dos professores, isto é:

o investimento emocional, o envolvimento afectivo e a busca de novas formas de actuação e adequação do seu trabalho às condições de trabalho do seu tempo e da sua escola, criam tensões e dilemas que podem provocar o surgimento de sentimentos ambivalentes nos professores, o que proporciona o aparecimento de novas formas de actuação e de nova profissionalidade.

As limitações e as condicionantes sócio-históricas fazem com que a profissionalidade docente esteja em constante mudança. Aliás, voltaríamos a citar Sacristán (1999, p. 65), ao observar que o “conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração e ele deve ser histórica e socialmente contextualizado”.

Caracterizando a natureza do saber dos professores, Tardif (2006, p. 16-23) serve-se de alguns fios condutores que influenciam grandemente na constituição da profissionalidade dos professores:

O primeiro fio condutor que o autor apresenta, é que o saber do professor deve ser compreendido na sua *relação com o trabalho* dos professores na escola e na sala de aulas. Nesse sentido, o trabalho do professor tem como característica fundamental ser multidimensional, incorporando “elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (Tardif, 2006, p.17).

O segundo fio condutor é a ideia da *heterogeneidade*, de diversidade, de pluralismo e da complexidade do saber dos professores, isto é, o saber do professor é constituído por conhecimentos, saber-fazer pessoais, saberes curriculares, dos programas, experiência pessoal, etc.

O terceiro fio condutor, apontado pelo autor, é que o saber do professor é *temporal*, isto é, deve ser historicamente contextualizado. A ideia de temporalidade aplica-se à história escolar ou familiar dos professores, como também à sua carreira profissional e aos temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajectória profissional.

O quarto fio condutor é a *experiência de trabalho*, pois esta é a que constitui o alicerce da prática e da competência profissional, isto é, “ensinar é

mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (Tardif, 2006, p. 21).

O quinto fio condutor, conforme Tardif (2006), é a ideia *do trabalho interactivo*, isto é, os professores relacionam-se com os alunos e seus colegas como também a ideia de interacção ligam-se aos valores, à ética e às tecnologias da interacção.

O sexto fio condutor relaciona-se com a necessidade de *repensar a formação de professores*, isto é, a necessidade de implementar, nos cursos de formação de professores, “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas quotidianas” (Tardif, 2006, p. 23).

Ao fazer alusão às características dos saberes dos professores, Tardif (2006, p. 64-66) identifica o sincretismo. Para ele, o sincretismo dos saberes dos professores pode ter três significados: o primeiro seria o sincretismo que pode significar que o professor tem várias concepções sobre a sua prática e vai usando-as de acordo com a sua realidade quotidiana e biográfica, as suas necessidades, os seus recursos e limitações; o segundo seria que os saberes dos professores não antecedem a prática, não são oriundos da pesquisa nem de saberes codificados. Por essa razão é “impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas” (p.65) e o último seria que na sua acção quotidiana, o professor usa um leque vasto de saberes compósitos.

Tardif (2006, p. 66), citando George, afirma que os saberes dos professores caracterizam-se pelo “polimorfismo do raciocínio”, isto é,

durante a acção, os saberes do professor são, a um só tempo, construídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogia, etc.) que expressam a flexibilidade da atividade do professor diante de fenómenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais irredutíveis) a uma racionalidade única.

Roldão (2006, p. 6) afirma que as dificuldades de clarificar a especificidade do conhecimento profissional do professor derivam de vários factores como, por exemplo: (i) a complexidade da função de professor; (ii) a

“inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho do professor, agravados com o peso da história e dos multi-significados que ensinar assumiu em contextos tão diversos como o da missionação”.

Para além dos factores acima mencionados, Dias (2007, p. 124), considera que a influência de orientações diversas como, por exemplo, a personalista, e a behaviorista, concorre também para a “[...] indefinição ou tecnicização da função de ensinar...” grande parte das dificuldades situam-se, também, no “interface teoria-prática”, pois o acto de ensinar engloba os “[...] saberes científicos e pedagógico-didáticos, como também o saber prático que é “integrador, situado e contextual”.

Roldão (2006, p. 8) identifica duas linhas dominantes para analisar a natureza dos saberes dos professores que, também, podem moldar a sua profissionalidade: a primeira aproxima-se aos estudos de Shulman (1986), que acentua mais o carácter normativo do conhecimento em que predomina uma vertente analítico-conceptual e que “[...] opera pela desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente”; e a segunda linha de Connelly e Clandinin (1988), que privilegiam a vertente descritiva/interpretativa, valorizando uma vertente holística e contextual que pertence à “[...] corrente teórica do pensamento do professor...” sob a forte influência de Schön (1983, 1987) e da sua epistemologia da prática.

Apesar das diferenças entre as duas correntes, Dias (2007, p. 125) observa que elas têm em comum o facto de ambas fundamentarem às suas teorizações em estudos de caso, elas extraem as suas conclusões “[...] do conhecimento expresso pelos professores em situação real”.

Em relação a natureza dos saberes dos professores que, também, podem influenciar a sua profissionalidade, podemos identificar, com base em Roldão (2006, p. 9) duas tendências: a primeira centrada na “análise das suas componentes” e a segunda na “valorização da prática profissional”. Elas divergem na matriz de análise, mas convergem na interpretação da práxis e do conhecimento que a sustenta “[...] ainda que uma enfatizando o conhecimento prévio necessário e a outra valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela”.

Com respeito às características do saber profissional dos professores, Roldão (2006, p. 10) identifica-os como sendo de

natureza compósita, isto é, o professor deve ser capaz de incorporar de forma coerente e transformadora os conteúdos científicos e pedagógico-didáticos; a capacidade analítica, isto é, o professor deve ser capaz de forma técnica e criativa de dar sentido aos conhecimentos formalizados e/ou experienciais em situações concretas de ensino; a natureza mobilizadora e interrogativa, o conhecimento profissional docente requer um questionamento permanente da ação prática e do conhecimento declarativo; meta-análise, que requer uma postura de distanciamento e autocrítica, que está implícita na prática reflexiva e a comunicabilidade e circulação que significa que o professor deve ter a capacidade de saber articular, sistematizar, comunicar, transmitir e discutir o saber.

Neste contexto, podemos concluir que as características anteriormente apresentadas sobre as dimensões pedagógicas e políticas da mediação exercida pelo professor e dos saberes dos professores, podem ser utilizadas para a análise da profissionalidade docente para a configuração da sua identidade profissional.

2.1.3. Identidade profissional do professor

Se a constituição da profissionalidade docente não é um aspecto simples, dadas às diferentes implicações que a envolvem, a “alusão à identidade do professor também contém particularidades e configura-se como um fenômeno complexo” (PAPI, 2005, p.49).

A temática da identidade, especificamente da identidade profissional, é complexa, nova, com significados diferentes para a Psicologia, a Sociologia e para outras ciências. A identidade, é na expressão de Carrolo, citado por Guimarães (2005, p. 28), “um conceito à procura de uma ciência” de difícil consenso nas ciências humanas, mais difícil ainda, é sua operacionalização”.

Moita (1995, p. 115), referindo-se a identidade pessoal, considera a identidade como sendo “um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”. Por outro lado, ela apresenta-se com uma natureza ambígua, por um lado a pessoa quer se parecer a outra e, por outro, faz todo o esforço para se diferenciar e se

distinguir dentro do grupo.

Para Moita (1995), apoiando-se em Tap, “o *eu* tem para o homem do nosso tempo muitas províncias com limites imprecisos. É constituído de identidades diversas, cada uma relacionada com um aspecto ou um território”.

Neste contexto, a identidade pessoal geralmente apresenta características dinâmicas e mutáveis dado que essa identidade pode mudar consoante os interesses de cada momento. Daí que, a identidade pode ir para além de um processo passivo de pertença, como observa Schaffel, citado por Papi (2005, p. 50) ao inferir que

[...] a identidade apresentada como resultado, ao mesmo tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de vários processos de socialização que, em conjunto, formam os indivíduos e definem as instruções. Ela é sempre construída e reconstruída em um ambiente de incerteza, mais ou menos grande e mais ou menos durável.

A identidade, segundo Papi (2005), constrói-se baseando-se em dois processos: (i) a atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o indivíduo; (ii) a interiorização activa, na qual há incorporação da identidade pelo próprio. Daí que a pessoa não pode ser analisada fora das trajetórias sociais dada essa dupla relação.

Da mesma forma que o indivíduo vai construindo a sua identidade ao longo do tempo, em relação a formação profissional acontece o mesmo. A identidade profissional do professor inicia-se a partir do momento que a pessoa se submete a formação. Concordaríamos assim com Charlot (2000, p. 72), ao afirmar que a “[...] relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade”. Isto porque a formação da identidade só faz sentido quando o saber a ser assimilado na formação faz “[...] referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer passar aos outros”.

Em relação ao comentário anterior somos levados a citar Moita (1995, p.116) para acrescentarmos que a “identidade profissional é uma construção que perpassa a vida profissional, desde a etapa da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços

institucionais por onde se desenvolve a profissão”, constituindo também, um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam as especificidades do trabalho do professor.

Pimenta (2005a, p.19), enfatiza a importância da definição de uma “[...] nova identidade profissional do professor [...]” em busca de uma identidade construída a partir das tradições e da significação social da profissão, do confronto da teoria e da prática, da análise sistemática das práticas à luz das teorias, da representação dos futuros professores, assim como das relações estabelecidas com outros professores e com os sindicatos.

A mesma autora adverte que a profissão de professor vai assumindo determinadas características, ou melhor, determinada identidade profissional, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento histórico e em cada contexto social. É por essa razão que “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à atenção social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sóciopolítico em que se desenrola” (MOITA, 1995, p.116).

A esse respeito, Libâneo (2004, p.77) considera que as “condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores”. Isto acontece, acrescenta o autor, “porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa, se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão”, por isso, que o “[...] processo de construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada”.

Portanto, o estabelecimento da formação responsável pela preparação do aluno para o desenvolvimento de uma carreira profissional, tem participação importante na construção da sua identidade pessoal e profissional.

Sacristán (1999a, p. 66) observa que existem aspectos importantes que comprometem logo a *priori* uma boa identidade profissional dos professores sendo um deles o “*status*”. A esse respeito o autor refere que os “factores que configuram o status do grupo profissional nos diferentes

contextos sociais, são complexos”.

O mesmo autor (p. 67), tomando como referência o trabalho de Hoyle, apresenta seis factores que determinam o prestígio relativo da profissão de professor comparativamente a outras: sendo a “origem social do grupo”, que provém das classes médias a baixas; o “tamanho do grupo” profissional que por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; a “proporção de mulheres”, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; a “qualificação académica de acesso”, que é de nível médio para professores do ensino infantil e primário; o “*status* dos clientes e a relação com os clientes”, que não é voluntária, mas sim, baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

A partir destes critérios pode-se observar que a construção da identidade do professor fica influenciada negativamente logo no início da formação profissional, na medida em que a formação da identidade profissional não é exterior às condições psicológicas, sociais e culturais.

O papel da importância da formação inicial na construção da identidade profissional é defendido por Perrenoud (2001, p.103), ao considerar que pode-se esperar que a “[...] formação desperte os futuros professores, desestime neles aquela ideia simples de que ensinar é transmitir um saber acima de qualquer suspeita a crianças ávidas por assimilá-lo, independentemente de sua origem social”

O autor faz essa referência em alusão a pouca participação dos professores em questões que são determinantes para o exercício profissional. Aponta, também, a passividade demonstrada por muitos professores.

A identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão, portanto, precisa constituir um processo no qual os professores se considerem actores, responsáveis e autónomos pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social da qual fazem parte.

Da análise da identidade, podemos concluir que a identidade do professor não é uma coisa que flutua no espaço porque ela é uma representação dele, está relacionada com a pessoa enquanto sujeito, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, portanto, é necessário estudá-la relacionando-a com esses elementos constitutivos do trabalho do professor.

Neste sentido, é impossível compreender a identidade do professor sem colocá-la em íntima relação com o mesmo, no espaço de trabalho quotidiano, o que faz, o que pensa e o que diz, porque a identidade do professor não é somente de “foro íntimo”, mas também está ligada a uma situação concreta de trabalho, na relação com os outros e amarrada a uma tarefa complexa.

É por este facto que defendemos a necessidade dos professores se apropriarem dos conhecimentos adquiridos através da experiência de vida, que seriam reforçados com os conhecimentos adquiridos na formação profissional.

Assim sendo, as reformas na formação de professores provocam a necessidade de se repensar sobre a formação actual e apostar-se numa formação mais humana, que vá ao encontro das reais necessidades dos alunos e da sociedade. É por isso que uma das características particulares do século XXI é a importância que se deve ter em relação a reorganização do conhecimento. Tal reorganização leva-nos a pensar sobre o conhecimento disciplinar, que vem sendo transmitido ao longo dos anos e que não nos tem permitido considerar a formação do ser humano como uma acção sobre um sujeito e um “todo”.

É nesta conjuntura que iniciamos o terceiro capítulo apresentando os conceitos de inter, pluri e transdisciplinaridade, como conceitos que nos levarão ao entendimento da necessidade do pensamento complexo como suporte para a formação do professor de Educação Física e Desporto.

É em sequência do exposto que abordaremos os conceitos de disciplina, como primeira forma de produção do saber para a formação de professores. Com relação a “disciplina” apresentaremos algumas discussões a volta da simplificação e fragmentação na produção do conhecimento através da disciplina. A seguir ao desenvolvimento do conceito de disciplina, percorreremos o nosso caminho tomando o rumo das visões de autores que se esforçam no sentido de mostrar que o conhecimento disciplinar e fragmentado, não serve às reais necessidades da religação dos saberes para assimilação do ser humano enquanto sujeito.

Capítulo 3 - Formação disciplinar versus formação complexa

A revolução científica de nosso tempo tem sido equiparada à que ocorreu na época de Newton. Hoje já não podemos pensar sobre a natureza, a vida e a humanidade sem levar em conta as descobertas que se iniciaram com a cibernética, a epistemologia genética, a computação, os sistemas auto-reguladores, adaptativos e autopoieticos, as ciências da organização, do caos determinista, dos atratores e dos fractais. A profundidade dessas descobertas vai além das suas claras manifestações científicas e técnicas; inclui novas formas de pensar e actuar que compreendem as chamadas ciências da complexidade (CASANOVA, 2006, p. 9)

A citação em epígrafe, ao levantar a questão da complexidade, leva-nos a repensar sobre as linhas que nortearam a produção do conhecimento. Daí a importância de desenvolvermos primeiro os conceitos relacionados com o entendimento da “disciplinaridade”, “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”. Somos levados por este caminho pelo facto de não querermos ser subservientes e acreditarmos em certezas pré-concebidas.

Até agora o paradigma dominante na ciência tem-nos levado à contínua divisão do conhecimento em disciplinas e destas em subdisciplinas. É desejo nosso, ao elaborarmos este trabalho desenvolver o esforço no sentido contrário à produção do conhecimento disciplinar e simplificado, e caminharmos em direcção à produção de um conhecimento religado.

Gostaríamos de sublinhar que não é nossa intenção tomarmos uma atitude anti-disciplina, pelo contrário, trata-se de buscar um mecanismo de apoiar o crescimento disciplinar, mantendo a unidade do todo.

Reflectir sobre as reivindicações que geraram a ideia da complexidade e sobre suas origens é um exercício que propicia uma nova ordem de se pensar o homem enquanto ser vivente, o mundo, seus objectos e sujeitos, reabrir velhos caminhos que respeitem a condição e a dignidade humana há muito esquecidos e, além disso, permitir rever conceitos e certezas cristalizados na mente do homem moderno.

Neste contexto, acreditamos ser importante que ao abordarmos a formação profissional em EFD, tomemos em atenção as orientações que nortearam a construção do conhecimento, como ele se manifestou ao longo dos tempos e quais foram os desafios que a sociedade vem desenvolvendo à volta da produção e transmissão do conhecimento.

Em sequência, desenvolveremos neste sub-capítulo os conceitos de disciplina, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, com o intuito de entendermos o porquê da necessidade de alicerçar a formação de professores no paradigma da complexidade.

Também gostaríamos de esclarecer que o pensamento complexo a que nos referimos não é aquele aprisionado ao senso comum, no qual o “[...] termo serve como espécie de curinga verbal para aludir a coisas complicadas”, mas sim, “[...] a complexidade como ruptura epistemológica em relação à razão calculante do cientificismo moderno”, refere-se, sobretudo, àquilo que não pode ser analisado pela somatória de todas as análises parceladas de todos os seus componentes. (ASSMANN, 1996, p. 9)⁴¹.

Iniciaremos a busca do conhecimento complexo percorrendo o caminho a partir do entendimento do conceito de disciplina. Apesar de passarmos por vários autores que abordam o conceito de disciplina sob vários ângulos, para o presente trabalho consideraremos disciplina, sob o ponto de vista do conceito apresentado por Japiassú (1976, p. 72), ao limitar a “disciplina” no seu “sentido de ciência” e não “disciplinaridade” porque esta, conforme o mesmo autor, refere-se a “exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo”.

3.1. Conceito e sentido de disciplina

No Dicionário Prático da Língua Portuguesa (CARVALHO, 1945, p. 399), encontramos o seguinte significado da palavra disciplina: “qualquer ramo de conhecimento”; “relações de submissão de quem é ensinado para com aquele que ensina” e “obediência a autoridade”.

Para o Dicionário de Língua Portuguesa, novo Aurélio Século XXI (Ferreira, 2004, p. 689), a palavra disciplina significa “ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.)”, “relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor”, “qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.)”. Salientamos que nos dois

⁴¹ Retirado do prefácio do livro de Abreu Jr, L. *Conhecimento transdisciplinar: O cenário da complexidade*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

dicionários existem outros significados, mas nós recolhemos somente aqueles significados que se enquadram nos objectivos do nosso trabalho.

Para Casanova (2006, p. 11), a palavra disciplina está relacionada com a instrução em uma “faculdade”. E em relação a “faculdade” o autor, apoiando-se no “*Diccionario de La Real Academia Española*”, associa a “faculdade”, à aptidão, potência física ou moral. Em relação à universidade, ao corpo de doutores e mestres de uma ciência ou então “local ou conjunto de locais onde funciona a dita divisão de uma universidade”. O termo também se refere à divisão do trabalho intelectual, posto que cada “faculdade” corresponde às divisões do saber na universidade. O termo disciplina está também relacionado com o verbo “disciplinar” ou “disciplinar-se”.

Como se pode observar, a *priori*, a interpretação da palavra disciplina leva-nos ao entendimento da presença nela de um conteúdo com certa autoridade, território e fronteiras bem estabelecidas.

Em resumo, Casanova (2006, p. 12) considera que o termo “disciplina” tal como o termo “faculdade” vão ao encontro do rigor que se identificam com o possuir de “um saber”, assim como “[...] evocam os problemas de poder nas ciências e nas humanidades, nas corporações e nas profissões”.

Importa salientar que nas relações de poder o oposto de “disciplina” não é a “interdisciplina”, mas sim a “indisciplina”, porque o significado deste conceito segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, novo Aurélio Século XXI (Ferreira, 2004, p. 1102), é o “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”. Mas se procurarmos a relação no âmbito da produção do conhecimento oposto a disciplina poderia ser a “interdisciplinar”. Quando consultamos o dicionário (Ferreira, 2004, p. 1124), encontramos um único significado que quer dizer: “comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento”.

Kennet Boulding, citado por Casanova (2006, p. 12), ajuda-nos a interrelacionar os três conceitos, (disciplina, indisciplina e interdisciplinar), anteriormente discutidos, pelo facto deste autor em seus estudos sobre a interdisciplinaridade, “[...] distinguir claramente duas alternativas à disciplina, a indisciplina e a interdisciplinar”, considerando-as importantes para a ciência, a arte e a conduta. Encorajou desde então, o “trabalho interdisciplinar” alertando,

porém os perigos que implicam romper com o trabalho “disciplinar” e cair num “trabalho indisciplinado” em alusão a realização de trabalho “pouco rigoroso”.

Assim conclui o autor, afirmando que a disciplina intelectual é fundamental para a busca do rigor, da exactidão, da clareza a que não pode renunciar. O pensamento crítico das actuais disciplinas intelectuais e morais deverá ser o mais disciplinado possível, com respeito aos seus objectivos práticos e as suas próprias normas epistemológicas e éticas.

Lück (2007, p. 37) considera que o termo disciplina é utilizado para “indicar dois enfoques relacionados ao conhecimento: o epistemológico, relativo ao modo como o conhecimento é produzido e o pedagógico, referente à maneira como ele é organizado no ensino”. Esta autora comunga da visão de Japiassú (1976) sobre o conceito de disciplina e apresenta a “ciência” sob o ponto de vista epistemológico como uma “actividade de investigação” e “disciplina” como “um dos ramos do conhecimento”.

Para Ander-Egg, citado por Lück (2007, p. 38), disciplina ou ciência representa um conjunto de conhecimentos específicos com características próprias, isto é, “um conhecimento aprofundado e especializado” que tem como “elementos básicos a referência e o estudo de objectos de uma mesma natureza. É um conhecimento que permite ao homem uma visão ordenada, parcelada da realidade a partir de especificidades. Enquanto que Japiassú (1976, p. 61) considera disciplina o “sentido de ciência”, isto é, a “progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo...” ela deverá “[...] estabelecer e definir suas fronteiras constituintes...”, que “[...] irão determinar seus objectos, seus métodos, seus conceitos e teorias”.

Esse autor caracteriza a natureza da disciplina da seguinte forma: (i) ela deve possuir “um domínio próprio”, isto é, ter um conjunto de objectos dos quais ela se ocupa; (ii) possuir “um domínio de estudo”, isto é, ter um ângulo específico sob o qual a disciplina considere seu domínio material; (iii) possuir um “nível de integração teórica”, ser capaz de reconstruir uma “realidade” do domínio de estudo a fim de explicar e prever os fenômenos; (iv) possuir “métodos próprios” para aprender e transformar os fenômenos; (v) possuir “instrumentos de análise”, isto é, ter uma racionalidade lógica que possa levar a construção de modelos; (vi) possuir e ter “aplicação” quer dizer, elas devem

se orientar para a aplicação profissional e (vii) que possuam “contingências históricas” , isto é, em seu processo de evolução histórica, cada disciplina encontra-se, em cada fase, num momento de transição, em contacto com as forças e influências internas e externas do “aqui” e do “agora”.

Lück (2007, p. 38) observa que é graças ao “enfoque epistemológico disciplinar que actualmente a humanidade possui um verdadeiro mosaico constituído de um acervo de conhecimento deslumbrante e estonteante dada a sua diversidade”. Porém, alerta que os maiores ganhos que o “mosaico” de conhecimento possa dar dependem de uma visão conjugada “capaz de dar a devida importância a todos os aspectos de conjunto e de forma interativa”.

Apesar da validade até certo ponto do conhecimento disciplinar que Lück (2007) nos apresenta, não deixemos à parte a observação de Japiassú (1976, p. 66), ao considerar “toda a visão monodisciplinar, pela definição de seu fenômeno, pelas variáveis que retém, pela análise que escolhe e pelas conclusões a que chega, só pode atingir certo ‘sentido’ parcial e limitado” isto porque este conhecimento fragmenta o objecto.

Em relação ao enfoque pedagógico, Lück (2007, p. 38), apresenta disciplina como sendo: (i) “atividade de ensino ou o ensino de uma área da ciência” e (ii) a “ordem e organização do comportamento”. Para o desenvolvimento desta visão busca os conhecimentos produzidos no enfoque epistemológico. Esse conhecimento é submetido ao tratamento metodológico, mais analítico e linear do que fora produzido, com característica atomizador sendo seu único objectivo “facilitar” a sua apreensão pelos estudantes.

A esse respeito Faure, citado por Lück (2007, p.39), observa que a função essencial da disciplina é “não a de ampliar seu domínio, mas de distribuir sanções, através de laudações e conformidades”, não ajudando assim o aluno/homem ao entendimento do “mundo sua realidade e a posicionar-se”, criticamente, “[...] diante de seus problemas vitais e sociais” assim como do próprio conhecimento. Esta problemática vem se agravando porque o ensino em geral assenta seu saber na “[...] reprodução do conhecimento já produzido”.

Desta forma, o ensino deixa de formar cidadãos capazes de participar no processo de “[...] elaboração de novas idéias e conceitos tão fundamentais para o exercício da cidadania crítica e a participação na

sociedade moderna, donde tanto se valoriza o conhecimento” (LÜCK, 2007, p. 40).

A disciplina ao estabelecer princípios de certeza não apenas cria barreiras intelectuais entre uma área e outra, mas também uma inadequada e fictícia segurança no trato das questões pedagógicas, porque é a partir do enfoque pedagógico de organização interna dos conteúdos, cuja apreensão demanda atenção do aluno, que poderíamos observar a ordem e a organização do comportamento do mesmo.

Em relação ao comportamento do aluno, Lück (2007) observa que frequentemente é considerado de “indisciplinado” o aluno que identifica e questiona as ambiguidades e contradições do conhecimento ou que, não vendo espaço para tal questionamento, se desestimula em relação ao objecto de ensino e passa a assumir comportamento dispersivo. Isso se dá pelo facto de o aluno ser observado somente no seu lado cognitivo, deixando-se toda a parte afectiva e motora, tendo como resultado a passividade que caracteriza o ensino na actualidade. Ressalve-se mesmo a dada ênfase do plano cognitivo do aluno, não se admite a interação entre o aluno cognoscente e o conhecimento, porque não se lhe estimula durante o processo de ensino a capacidade de questionamento e análise, comparação, extrapolação, síntese, crítica, exemplificações e deduções do conteúdo sob o olhar de vários ângulos.

Para o melhor entendimento dos pressupostos anteriormente descritos sobre a disciplina, é importante perceber-se a orientação epistemológica que deu origem ao conhecimento disciplinar.

A esse respeito, Casanova (2006, p. 13) considera que as limitações das articulações dos conhecimentos têm antecedentes na cultura ocidental, sendo o primeiro e mais notável representante Aristóteles, na sua obra conhecida como o *Organon*. Essa obra “expressa claramente alguns problemas de articulação, divisão e especialização do trabalho intelectual que nasceram no mundo grego” e continuam preocupando o mundo actual. Aristóteles nos vários conhecimentos organizados por ele não o impediram de ser rigoroso nas disciplinas em que ele trabalhou, o que o tornava especialista em cada problema que ele se punha a investigar.

Casanova (2006, p. 14) apresenta Aristóteles como sendo o autor que “[...] identificou a disciplina como sendo um saber-dizer pleno (*disciplina*

plena) em que só o que raciocina com argumentos indiscutíveis pertencente ao campo da disciplina”. A esse respeito cabe a crítica ao aristotelismo, como exemplo de um estilo autoritário que faz da disciplina uma forma de dominação do conhecimento. Assim, disciplina como autoritarismo pode se “[...] converter em uma aprendizagem da ignorância e em um freio ao enriquecimento das especialidades e da cultura geral”.

Para este autor, o uso da ciência pelo Estado e pelas forças dominantes é, até hoje, o maior obstáculo para o desenvolvimento do raciocínio construtivo teórico experimental, intersubjectivo, crítico, histórico e criador de alternativas formais, virtuais e reais em face de um mundo opressivo e injusto, desigual. Muitos estados rechaçam os conhecimentos difíceis de aceitar porque os seus sistemas não querem que

os jovens da escola secundária aprendam tudo que deveriam aprender de matemáticas e ciências naturais, ou da linguagem e da literatura, que lhes servem para expressar-se, ou das ciências históricas, políticas e sociais, que lhes servem para compreender e construir um mundo melhor (CASANOVA, 2006, p. 15).

Podemos atender para a ideia de que o conhecimento que se ensina para a formação dos jovens é limitado, pois cumpre com objectivos pré-estabelecidos pelo estado que quer a todo custo moldar a juventude na passividade, com o intuito de implementar sua ideologia sem oposição. Isto porque o conhecimento hegemônico até agora prevalecente nas escolas é aquele fragmentado que não permite aos jovens desenvolverem um raciocínio crítico.

Casanova (2006, p. 15) considera que, embora existissem na Idade Moderna autores como Francis Bacon, Herbert Spencer, Augusto Comte e Augustin Cournot que tentaram ensaiar reflexões que “buscavam a unidade e a diferença do saber científico”, a especialização por disciplina tendia a prevalecer.

A especialização foi impulsionada ainda mais com o advento da revolução industrial, pelo crescimento do conhecimento científico e da progressiva divisão do trabalho manual e intelectual. A divisão do trabalho intelectual permitiu, não só o incentivo do conhecimento especializado e

disciplinar, mas também o surgimento de novas disciplinas dentro de cada disciplina, resultando em especialistas num só aspecto de um problema.

Apesar dos aspectos negativos que têm sido identificados e reportados ao longo dos anos, à volta do conhecimento disciplinar como, por exemplo, a incomunicabilidade entre diferentes especialistas, faz-se necessário reiterar a importância deste tipo de conhecimento. Afinal de contas é através do conhecimento científico especializado que é possível maior rigorosidade e precisão sobre os fenômenos da natureza.

O conhecimento disciplinar e especializado trouxe consigo, no século XIX, algumas correntes de pensamento com o objectivo de introduzir disciplinas que em si representavam, ou se aproximavam à interdisciplinaridade significando naquela época o domínio de conhecimento de várias e distintas disciplinas. Por exemplo, muitas obras, conforme Casanova (2006, p. 16), do “século XIX como antropologia, história e a sociologia chegaram a ser esforços no sentido de integração de várias disciplinas”. Contudo essa tendência e esforço não surtiram efeitos desejados e nem foram capazes de parar a força da especialização.

A vitória do conhecimento especializado deveu-se pelo facto de este ter sido criado a partir de um paradigma teórico-metodológico, centrado nas proposições de Descartes e Newton que são os precursores do paradigma positivista.

O pressuposto do paradigma positivista tem por objectivo “explicar os fenômenos, com vistas a predizê-los e controlá-los”, em razão do que sua orientação é conservadora, “[...] generaliza informações de uma realidade”. Essa generalização estabelece leis explicativas, a “partir do pressuposto metodológico de estabilidade, ordem e regularidade dos fenômenos” (LÜCK, 2007, p. 41-44).

A mesma autora afirma que o método de construção disciplinar específico é resultante de um método de construir conhecimento, que fundamentados por pressupostos epistemológicos caracterizam-se por: “fragmentação ou atomização gradativa da realidade em suas unidades menores, de que resultam variáveis, isto é, unidades mínimas de análise”; “isolamento do fenómeno estudado, em relação ao contexto de que faz parte”; “distanciamento do observador em relação ao objeto observado, de modo a

garantir objetividade”; “[...] estudo da validade e fidedignidade dos instrumentos de medida, com vista a garantir objetividade”; “[...] simplificação, uma vez que a cada estágio e momento de produção do conhecimento é considerado independente do outro (p.44)”.

Estes pressupostos associam-se à compreensão de que: “o universo é um sistema mecânico composto de unidades ou matérias elementares, em vista do que pode ser compreendida de forma descontextualizada”; “a matéria é realidade última e os fenômenos espirituais nada mais são do que uma manifestação da matéria”; “a verdade é absoluta, objectiva e existe independentemente do sujeito cognoscente”; “o processo material é limitado e alcançável pelo crescimento econômico e tecnológico”; a ciência é isenta de valores, uma vez que estes são absolutos e existentes na natureza” e “se alguma coisa existe, existe em alguma quantidade, e se existe em alguma quantidade, pode ser medida” (LÜCK, 2007, p. 44).

Em conformidade com Gusdorf, (1975, p. 21), “quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, segundo um processo de inflação galopante, mais elas perdem o contacto com a realidade humana”.

Lück (2007, p. 45) enfatiza que o “paradigma positivista apoiado no conhecimento disciplinar tem estabelecido uma visão dicotomizadora da realidade, segundo a qual a realidade é isso ou é aquilo. Essa visão leva a que se veja a “resolução de problemas como sendo possíveis mediante intervenções sectorizadas e dissociadas entre si”.

A esse respeito, Gusdorf já em 1975 prefaciando o Livro de Japiassú (1976, p. 24) havia afirmado que

o positivismo pretende instalar a humanidade no deserto pulverizante dos fatos, como se a tarefa da epistemologia não fosse a de ressituar no humano as contribuições incoerentes das disciplinas, cuja divergência não cessa de aumentar sob o efeito de uma espécie de força centrífuga.

Para Lück (2007), muitas vezes, o domínio de uma disciplina consiste em vários subconjuntos claramente circunscritos, que põem em relevo a um mesmo domínio material, resultando como consequência que a diversidade disciplinar se sobreponha consideravelmente.

As disciplinas tratam das mesmas coisas sob diferentes enfoques, criando desta forma, campos de ambigüidade entre elas, e a maioria das disciplinas estabelece tantas teorias sem criarem uma relação entre si. Essa ambigüidade na forma de abordagem e tratamento das disciplinas dá-se com o surgimento de teorias paralelas que divergem entre si.

A excessiva compartimentação disciplinar produziu como contrapartida, um movimento a favor do estudo da totalidade em ciências naturais e humanas. Como afirma Lück (2007, p. 49), reconhece-se as disciplinas, como produto do “[...] desenvolvimento histórico”, encontram-se em transição contínua e estão submetidas a forças exteriores em constante mudança, como por exemplo, “valores culturais, condições econômicas, ideologias políticas”.

O modo de produzir e tratar o conhecimento pela fragmentação sucessiva e princípio de fixidez esgotou sua possibilidade de

continuar a contribuir para o avanço da cultura humana e melhoria da qualidade de vida, correndo-se até o risco de, pela sua continuidade, promover a destruição das condições que possibilitaram o desenvolvimento cultural e da civilização” (LÜCK, 2007, p. 50)

Neste contexto, Oliveira (1989, p. 8) mostra, com base nas conquistas da ciência não mecanicista do Século XX, que “[...] a terra pode voltar a ser encarada como um sistema vivo; um organismo dotado de vasta e complicada malha de ligações operativas complexas”, porque o homem já se deu conta de que os problemas do mundo ou do conhecimento são mais complexos, existindo relações, correlações e inter-relações numerosas e simultâneas em vários níveis de uma realidade estruturada e organizada.

Segundo Gusdorf (1975, p. 24), a fuga para a frente das disciplinas isoladas, cada uma afundando-se na incoerência, manifesta a perda de sentido do humano, o desaparecimento de toda imagem reguladora que preservaria a figura do homem num mundo à sua escala. Assim, acrescenta o autor, todo especialista “jamais deveria esquecer-se de que sua ciência, por mais rigorosa que seja, revela-se no horizonte escatológico definido pela figura do homem e por sua presença sobre a terra”.

Contudo, para o entendimento desta realidade do mundo é necessária uma “visão da realidade que transcenda os limites disciplinares e

conceituais do conhecimento” (Oliveira, 1989, p. 7). O autor observa que se trata de “substituir a noção de máquina pela de organismo complexo, de onde actuam múltiplos circuitos de relações e de retro-alimentação interdependentes que estabelecem padrões de auto-organização e de autocontrole”.

Para Gusdorf (1975, p. 15), “chegou o momento de uma nova epistemologia que não seria somente uma reflexão sobre cada ciência em particular, separada do resto”. Acrescenta o autor que “[...] os sábios da nossa época devem renunciar a se confinarem em sua especialidade, para em comum procurarem a restauração das significações humanas do conhecimento”.

O remédio da desintegração do saber consiste em trazer, à dinâmica da especialização, uma dinâmica compensadora de não-especialização. Porém, importa salientar que não se trata de travar a pesquisa científica que poderia trazer o risco de falsear o desenvolvimento, mas como afirma Gusdorf (1975, p. 24) “precisamos obter que o homem da especialidade queira ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade”.

Para melhor entendimento da necessidade do pensamento complexo para a superação da fragmentação, linearidade e artificialidade, tanto no processo de produção do conhecimento como do ensino, bem como da formação de professores é necessário passar pelo conhecimento da interdisciplinaridade.

Assim, justifica-se um projecto de pesquisa interdisciplinar que ultrapasse os quadros das diferentes disciplinas científicas, que se preocupa com a “complexidade dos problemas” de hoje e procure um conhecimento “humano”, Japiassú, (1976, p 62). O autor antecipa que conscientemente ou não, a produção do conhecimento hoje decompõe o homem em pedaços.

Desta forma, torna-se cada vez mais pertinente e urgente uma análise das “concorrências” disciplinares, para recuperar o conhecimento do fenómeno humano, como resultado da colaboração de várias especialidades, através da prática da interdisciplinaridade.

3.2. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Antes de desenvolver o conceito de interdisciplinaridade para a seguir falarmos da transdisciplinaridade julgamos importante atender a questão da precisão terminológica do conceito, dado que ao longo das leituras que temos feito constatamos certa “confusão” na terminologia e significação que rodeia o termo interdisciplinaridade, tais como: a “multidisciplinaridade”, a “pluridisciplinaridade” e a “transdisciplinaridade”.

Para o nosso trabalho desenvolveremos aspectos relacionados com a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para justificar a nossa intenção recorreremos às observações de Japiassú (1976, p. 73), o qual define o termo multidisciplinar “como aquele que evoca uma simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas, sem implicar necessariamente um trabalho de equipe e coordenado”, enquanto que, a “pluridisciplina se caracteriza por agrupamento, intencional ou não, de certos módulos disciplinares, mas sem relação entre as disciplinas”.

Para o mesmo autor, a interdisciplinaridade “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior do projecto específico de pesquisa”, existindo dentro dela a tendência de superação das fronteiras disciplinares.

Ainda segundo Japiassú (1976), apoiando-se nos estudos de Piaget, o termo transdisciplinaridade surge na intenção de completar a gradação esboçada pelo multi-, pelo pluri- e pela interdisciplinaridade. Considera Piaget que esta etapa é aquela que não se contenta com a etapa da interdisciplinaridade, que se suceda uma etapa superior, “[...] que situaria essas ligações no interior de um sistema total”, isto é, “[...] coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinaridades do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral” (JAPIASSÚ, 1976, p. 74-75).

3.2.1. A interdisciplinaridade

O reconhecimento de que o paradigma fragmentador “esgotou” sua possibilidade de continuar a contribuir para o desenvolvimento da humanidade,

suscita a busca de uma óptica que na dimensão “epistemológica, promova o estabelecimento de um conceito, uma interação no campo da ciência, entre os conhecimentos produzidos” (LUCK, 2007, p. 52)

É no âmbito da preocupação em relação ao conhecimento fragmentado, representado pelo conhecimento disciplinar, que os Séculos XX e XXI, se caracterizam pelo surgimento do movimento que se preocupa em aprofundar a consciência da visão do todo.

Daí o surgimento na Psicologia da “Teoria da *Gestalt*”⁴², que representou uma das correntes que lutavam para não se perder as partes. Casanova (2006, p.16) justifica tal corrente, referindo que o movimento sustentava “que o todo é algo distinto da mera soma das partes”. Este autor considera que Köhler no ano de 1920, expôs a impossibilidade de explicar as estruturas psicológicas por sua origem microfísica.

Na década de 1930 surgiu um amplo movimento para aproximar ou até mesmo demolir as disciplinas. É neste contexto que em 1937 aparece num trabalho de Louiz Wirtz, pela primeira vez a palavra *interdisciplina* (CASAVOVA, 2006, p. 19).

Este autor considera que esta palavra apareceu, também, na “Academia de Ciências dos Estados Unidos”, e tal termo foi empregue com a designação de “cruzamento de disciplinas”, e o “Instituto de Relações Humanas da Universidade de Yale”, havia adoptado a expressão “demolição das fronteiras disciplinares”,

Perante esta demanda e

na própria universidade surgiram especialistas interdisciplinares para o estudo de um período determinado, como no caso do pré-historiadores ou dos mediavalistas; ou especialidades interdisciplinares para o estudo de um espaço, como no caso de geólogos e dos geógrafos. Essas e outras

⁴² Também chamada por **Psicologia da Forma**, **Psicologia da Gestalt**, **Gestaltismo** ou simplesmente **Gestalt** é uma teoria da Psicologia que considera os fenômenos psicológicos como um conjunto autônomo, indivisível e articulado na sua configuração, organização e lei interna. A teoria foi criada pelos psicólogos alemães Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940), nos princípios do Século XX. Funda-se na ideia de que o todo é mais do que a simples soma de suas partes. Só através da percepção da totalidade é que o cérebro pode de fato perceber, decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito. (ENGELMANN A. A psicologia da gestalt e a ciência empírica contemporânea. *Psic.: Teor. E Pesq.* vol.18 no. 1 Brasília Jan./Apr. 2002)

especialidades interdisciplinares encarregadas de investigarem fenômenos multidimensionais. (CASANOVA, 2006, p. 20).

A esse respeito, Lück (2007) apresenta a interdisciplinaridade como sendo originária no contexto de instituições de ensino na qual se pratica o ensino e a pesquisa. Porém, Casanova (2006) embora concordando que a interdisciplinaridade possa ser um fenômeno acadêmico ligado a *tecnociência*, ele ainda considera ser muito mais do que fenômeno acadêmico, tomando em consideração que a “interdisciplina tem recebido o máximo de apoio do complexo político empresarial ou militar-industrial que domina nos Estados Unidos desde a Segunda Guerra Mundial”.

O apoio que alguns estados desenvolvidos dão à pesquisa interdisciplinar pode-se notar nos milhões de dólares que os Estados Unidos deram em 1999 ao *Nacional Research* para financiar dez grandes projectos, valor correspondente a um milhão e meio de dólares por equipe de pesquisa que receberia durante cinco anos⁴³.

A importância da interdisciplinaridade não se mede somente pelo financiamento que recebe, mas também pelos trabalhos produzidos em equipas interdisciplinares.

Desde então, vários especialistas provenientes de distintas disciplinas e aqueles designados de multidisciplinares, acentuaram os campos de contactos permanentes entre duas ou mais disciplinas, e foram denominados de campos interdisciplinares.

Para Sommerman (2006, p. 35), foi no campo da pesquisa acadêmica que começaram a reaparecer, na segunda metade do século XX, propostas que propunham diferentes níveis de cooperação entre as disciplinas, inicialmente, “chamadas de multidisciplinares e de pluridisciplinares, depois de interdisciplinares e de transdisciplinares”. A partir da década de 70 e 90, tais propostas começam a ter algum “[...] espaço nas universidades com a criação, de alguns institutos e núcleos de pesquisa interdisciplinares e transdisciplinares”.

Casanova (2006, p. 21) explica que o “termo interdisciplinar foi aplicado de uma maneira mais estrita aos estudos sobre sistemas auto-

regulados em que a intersecção ou integração de conhecimentos provenientes de distintas disciplinas é constante”.

Antes de prosseguir, faremos uma pequena observação sobre o conceito de interdisciplinaridade, o qual longe de ser consensual, como tantas outras proposições em educação, “é um conceito plural que evoluiu ao longo do Século XX” (KLEIN, 1998).

A interdisciplinaridade, na observação de Japiassú (1976, p. 52), exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento fragmentado. Neste sentido, ela propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, na intenção de “superar o isolacionismo entre as disciplinas”. Para este autor “a interdisciplinaridade reivindica as características de uma categoria científica, dizendo respeito a pesquisa”

O conceito de interdisciplinaridade, para Lück (2007, p. 52), caracteriza-se por ser uma orientação para o estabelecimento organizado dos conhecimentos, não apenas pela integração de conhecimentos de vários campos de estudo, de modo a ver a realidade globalmente, mas, “sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares”. Por exemplo: teoria/prática, acção/reflexão, generalização/especialização, ensino/avaliação, meios /fins, conteúdo /processo, indivíduo /sociedade), isto é, segundo Morin (2005, 2005a, 2005h) organização do conhecimento tendo em vista o “princípio organizacional e dialógico”.

A interdisciplinaridade é algo a ser vivido, enquanto “*atitude de espírito*”. Essa atitude é feita de curiosidade, de abertura, de senso de aventura e descoberta, e exerce um movimento de conhecimento capaz de instruir relações (Fazenda, 1992, p. 25). Nesse sentido, uma “prática não somente individual, mas também, coletiva, expressando-se como atitude de abertura ao diálogo com outras disciplinas” (Japiassu, 1976, p. 82), que reconhece a necessidade de aprender com outras áreas do conhecimento.

Japiassú (1976, p. 55 citando Piaget), comenta que a “interdisciplinaridade deixa hoje de ser um simples produto de ocasião para

⁴³ Norman Metzger e Richard Zare, “Interdisciplinary research: from belief to reality”, *Science*, n. 283, 1999, p.642-3.

tornar-se a própria condição do progresso das pesquisas nas ciências humanas”.

A prática interdisciplinar na sala de aula implica a vivência do espírito de parceria e da integração dos múltiplos factores interagentes do processo pedagógico. Lück (2007, p. 54) aconselha que se evite a confusão da interdisciplinaridade com: (i) o trabalho cooperativo e em equipe; (ii) a visão comum do trabalho, pelos participantes de uma equipe; (iii) a integração de funções; (iv) a cultura geral; (v) a justaposição de conteúdos e (vi) a adopção de um único método de trabalho por várias disciplinas. A mesma autora afirma que o caminho para a interdisciplinaridade implica o entendimento do: (i) homem como pessoa em todas as suas dimensões; (ii) a superação do individualismo, desesperança, desajustamento, problemas existenciais oriundos de uma óptica fragmentadora e, (iii) a integração política e social do homem no seu meio.

A educação enquanto se propõe a formar o cidadão para viver uma vida em sentido mais pleno, para que possa transformar o seu problema social e existencial marcada pela complexidade, mostra a necessidade de adoptar o paradigma da interdisciplinaridade.

No entanto é importante salientar que não é somente a “acção do ensino que vai garantir tal qualidade de vida mesmo através da prática da interdisciplinaridade”, porque a qualidade de vida das pessoas depende de muitos factores da sociedade como um todo em relação ao qual o ensino apenas poderá auxiliar os alunos a compreender (LÜCK, 2007, p. 56).

A necessidade de superar a visão fragmentada da produção do conhecimento constitui o campo da interdisciplinaridade e ela visa estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto. Assim, o objectivo da interdisciplinaridade, conforme Lück (2007, p. 60), “é promover a superação da visão restrita do mundo e a compreensão da complexidade da realidade, [...] resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento [...]”.

Do ponto de vista da elaboração do conhecimento, a interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta da reciprocidade e integração entre diferentes áreas de conhecimento, visando a produção de novos

conhecimentos, como a resolução de problemas de modo global. A esse respeito, Fazenda (1992, p. 25) destaca que a “interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

O pensar e o agir na interdisciplinaridade, segundo Fazenda (1993, p. 15), apoiam-se na ideia de que “nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e exaustiva”, isto é, necessita de outras formas de conhecimento de maneira a se interpenetrarem, dando espaço a novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação.

Contudo, importa salientar, que a “interdisciplinaridade não é obtida procurando estabelecer relações entre conhecimentos desvinculados da realidade”, mas, ela se “processa por estágios ou etapas de maturação de consciência pessoal capaz de compreender complexidades cada vez mais amplas” (LÜCK, 2007, 65).

A realidade embora complexa ela é uma, pois os seus aspectos são interdependentes e não isolados no contexto de que fazem parte. Deste modo, o conhecimento, conforme (Lück, 2007), é “[...] unitário e as diversas ciências se prendem umas as outras por vínculo de profunda afinidade”. Assim, o conhecimento produzido em qualquer área por mais amplo que seja, “[...] representa, apenas de modo parcial e limitado a realidade”. Lück (2007, p. 66), citando Peccei e Ikeda, afirma que “tudo está relacionado com tudo mais: causas, problemas e soluções estão totalmente interligados num grande *continuum*”.

O conhecimento é, ao mesmo tempo, um fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total, uma vez que, a cada etapa da visão globalizadora, novas questões e novos desdobramentos surgem. Daí que a interdisciplinaridade se constitui, segundo Lück (2007, p. 67), em um “processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientada por uma crítica aberta à realidade”.

A interdisciplinaridade procura estabelecer um método, o menos mutilante possível porque, conforme Japiassú (1976), ela consiste num trabalho em comum tendo em “[...] vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos, diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino”, assim, “apresenta-se como um

princípio de reformulação total das estruturas pedagógicas do ensino das ciências”. Para a sua efectivação é “imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conteúdos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas disciplinas científicas”⁴⁴

A interdisciplinaridade aparece como um método que se elabora, segundo Japiassú (1976, p. 53-54), para responder a uma série de demandas. Citemos algumas: há uma demanda ligada ao *desenvolvimento da ciência*: a interdisciplinaridade vem responder à necessidade de criar fundamentos ao surgimento de novas disciplinas; há uma demanda ligada às *reivindicações estudantis* contra um saber fragmentado, artificialmente cortado, pois a realidade é necessariamente global e multidimensional: a interdisciplinaridade aparece como símbolo de “anticiência”, do retorno ao vivido e às dimensões sócio-históricas da ciência; há uma demanda crescente por parte daqueles que sentem mais de perto a necessidade de uma *formação profissional*: a interdisciplinaridade responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade há uma *demand social* crescente fazendo com que as universidades proponham novos temas de estudo que, por definição, não podem ser encerrados nos estreitos compartimentos das disciplinas existentes.

Percebemos a interdisciplinaridade como sendo, “*um movimento exercido dentro das disciplinas e entre elas, visando integrá-las*”. Em síntese, podemos definir a interdisciplinaridade como sendo a interacção entre duas ou mais disciplinas, como método de pesquisa e de ensino, promovendo a interacção desde a simples comunicação das idéias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia e dos procedimentos. Explica-se ainda que o interdisciplinar consiste num tema, objecto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas *intencionalmente* relacionam-se entre si para alcançar maior abrangência de conhecimento. Interdisciplinaridade é também entendida como uma busca de “retotalização” do conhecimento.

Assim, a interdisciplinaridade se “define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma

⁴⁴ Retirado do prefácio elaborado Japiassú, H. no Livro de FAZENDA, I.C.A. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividades ou ideologia*. 2ª Ed. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas”. Prossegue, dizendo que as ciências hoje “se caracterizam por um desmembramento bastante aberrante” e “desvinculado do mundo” (JAPIASSÚ, 1976, p. 54-58).

A exigência da interdisciplinaridade, afirma Gusdorf (1975), “[...] impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”. Ainda acrescenta que a “totalização incoerente de palavras não compatíveis entre si, deve suceder a busca de uma palavra de unidade, expressão de reconciliação do ser humano consigo mesmo e com o mundo”. Assim, afirma Japiassú (1976, p. 31), “que o grande desafio não consiste tanto numa reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, quanto na tomada de consciência sobre o sentido presença do homem no mundo”.

Em síntese, citaremos a observação de Japiassú (1976, p. 34) ao afirmar que

a metodologia interdisciplinar postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino pré-universitário, bem como o emprego que se faz dos conhecimentos psicopedagógicos adquiridos.

É neste contexto que o mesmo autor aconselha ser “preciso que cada um esteja “impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade” (p.34).

Contudo, Japiassú (1976, p. 90) considera que nos dias de hoje a “interdisciplinaridade precisa ultrapassar-se a si mesma, uma vez esboçado o movimento de convergência e reconhecidos os problemas colocados pela elaboração de uma linguagem e pela complementaridade dos métodos dos conceitos e das estruturas os quais se fundam nas diferentes disciplinas”. Precisa ser ressaltada a “teoria geral dos sistemas”, as “pesquisas sobre a hermenêutica”, sobre a “praxeologia” com a “intenção de se ultrapassar o estágio meramente interdisciplinar” a procura da transdisciplinaridade.

Ao analisarmos os conceitos e trabalhos que citamos acerca do movimento interdisciplinar podemos constatar, que a interdisciplinaridade como

meio de agir teve um grande impacto durante o século XX, porque ela criou espaço para o surgimento de vários campos de estudo a nível do desporto. Neste âmbito surgiram subdisciplinas como a Biomecânica, Bioenergética, Pedagogia do Desporto, Sociologia do Desporto etc... Estas apresentam na sua essência um campo fértil para o desenvolvimento interdisciplinar. Ao longo do tempo, as subdisciplinas foram criando métodos e definindo os seus objectos de estudo, o que as levou a tornarem-se disciplinas em si, conseqüentemente, voltaram a apresentar as mesmas limitações apresentadas pelas disciplinas mães.

A partir do pressuposto anterior, acreditamos ser importante apresentar de forma resumida a conceptualização e o sentido de ser da transdisciplinaridade como ponte para caminhar em direcção ao ponto que diz respeito ao paradigma da complexidade.

3.2.2. Transdisciplinaridade

Se quisermos exercer alguma influência no rumo empreendido pela ciência contemporânea, é preciso que tomemos consciência da necessidade de uma dupla acção: uma acção directa, tentado 'dominar' os conhecimentos científicos e detetar suas ilusões; uma acção indirecta, convertendo-nos em "pedagogos" capazes de formar aqueles que mudarão o mundo. Para tanto, temos que nos transformar por dentro e, ao mesmo tempo, criar as condições exteriores, tornando possível uma transformação do mundo do saber (JAPIASSÚ, 1992, p. 18)⁴⁵

Para o pensamento clássico só existem duas soluções para se sair de uma situação de declínio: a revolução social ou o retorno a uma suposta "idade de ouro". Comentando a respeito, Nicolescu (1999, p. 42) afirma que a "revolução social foi tentada no decorrer do Século XX e os seus resultados foram catastróficos, ao ponto do almejado "homem novo" dar resultado a um "homem fracassado, triste e vazio". Relativamente a "idade de ouro", ela não foi encontrada porque não existe e, se tivesse existido, para se encontrar, deveria fazer-se acompanhar por uma "revolução interior dogmática".

⁴⁵ Retirado do prefácio do Livro FAZENDA, I.C.A. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividades ou ideologia*. 2ª Ed. Edições Loyola, São Paulo, 1992

Para que a degradação da humanidade não chegue a níveis incontornáveis, alguns autores, com destaque para Nicolescu (1999) e Morin (2000), propõem uma visão transdisciplinar, que seja ao mesmo tempo uma visão transcultural, transreligiosa, transnacional, transhistórica e transpolítica, que conduza no plano social, a uma mudança radical de perspectiva e atitude.

A visão transdisciplinar propõe-nos a consideração de uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, que substitui a realidade unidimensional, de um único nível do pensamento clássico.

Transdisciplinaridade, segundo D'Ambrosio (1997, p. 79), reconhece “[...] de que não há espaço nem tempos culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais correto, mais certos ou mais verdadeiros... porque ela repousa sobre uma atitude aberta... rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência” do conhecimento.

Sommerman (2006, 34-49) sublinha que foram alguns eventos internacionais organizados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico), os responsáveis pela promoção do debate cada vez maior sobre a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. No entanto, tem sido a UNESCO quem vem organizando ou apoiando a maioria desses eventos. O 1º Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade ocorreu na Universidade de Nice (França), na década de 70, quando Piaget, em sua comunicação, criou o termo transdisciplinaridade.

Segundo o mesmo autor, os congressos internacionais têm contribuído para explicitar a definição do conceito de transdisciplinaridade, e para o cumprimento desse objectivo os cientistas que se preocupam ao estudo desta temática têm se juntado em vários encontros. Dos encontros realizados destacam-se: o colóquio que abordou o tema relacionado com “A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento” realizado em 1986 e o congresso realizado em 1991, que debateu a problemática da “Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI”.

Se o colóquio realizado em 1986 gerou o primeiro documento da transdisciplinaridade em congressos internacionais, o segundo produziu o

documento intitulado “*Ciência e Tradição*”, do qual o autor destaca, entre outras passagens:

um diálogo capital, cada vez mais rigoroso e profundo entre ciência e tradição pode então ser estabelecido a fim de construir uma nova abordagem científica e cultural: a transdisciplinaridade [...] Não pode haver especialistas transdisciplinares, mas apenas pesquisadores animados por uma atitude transdisciplinar (Sommerman, 2006, p. 49).

No entanto, o avanço das discussões ocorre no Iº Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, organizado pelo Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET), sediado em Paris com parceria da UNESCO, em Arrábida (Portugal) em 1994, quando é elaborada a Carta da Transdisciplinaridade, na qual se observam avanços em relação ao conceito e metodologias transdisciplinares conforme os autores (Nicolescu, 1999, p. 147-151; Carta da Transdisciplinaridade, 2001; Sommerman, 2006, p. 71-75).

A definição do conceito de transdisciplinaridade registado naquele documento enfatiza a visão transdisciplinar como uma visão aberta, ultrapassando o campo das ciências exactas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Ainda neste documento, produzido no referido evento, Nicolescu (1999, p. 29) e Sommerman (2006, p. 50) ressaltam os três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar e os sete eixos básicos da evolução transdisciplinar na Educação.

Elencaremos a seguir os três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar na Educação nomeadamente: a complexidade; a lógica do terceiro incluído e os diferentes níveis de realidade. Sommerman (2006) afirma que os três pilares metodológicos representam “instrumentos poderosos para o diálogo das disciplinas entre os olhares disciplinares, as diferentes culturas, entre as diversas epistemologias, entre as mais variadas visões de mundo, entre a realidade interior do ser humano”.

O autor antes referido indica também sete eixos básicos da evolução transdisciplinar que podem ser representadas como

a educação intercultural e transcultural; o diálogo entre arte e ciência; a educação inter-religiosa e transreligiosa; a integração da revolução informática na educação; a educação transpolítica; a educação transdisciplinar; a relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições e sua metodologia subjacente (Sommerman, 2006, p. 51).

Os autores Nicolescu (1999) e Sommerman (2006) sugerem tipos e graus de inter e de transdisciplinaridade, como veremos a seguir:

- **Interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar:** quando nas equipes multidisciplinares estiverem presentes o diálogo com os conhecimentos considerados não científicos (das artes, da filosofia, dos atores sociais, das tradições de sabedoria etc.), com os diferentes níveis do sujeito e da realidade;

- **Transdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar:** estabelece um diálogo com os saberes não disciplinares dos diversos atores sociais (empresas, órgãos públicos, organizações não governamentais);

- **Transdisciplinaridade de tipo interdisciplinar:** aproxima-se da interdisciplinaridade forte, pois se abre não apenas para as trocas intersubjectivas dos diferentes especialistas, mas para o diálogo com os saberes (teóricos, práticos, existenciais ou vivenciais) dos diversos atores sociais;

- **Transdisciplinaridade forte:** apoiada nos três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar (complexidade, níveis de realidade e lógica do terceiro incluído), aproxima-se da interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar.

A partir desta reorganização dos prefixos, Sommerman (2006, p. 65), salienta que o trabalho desenvolvido por Ivani Fazenda no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (GEPI) - PUC/SP pode ser identificado no campo da interdisciplinaridade forte abrindo-se para a transdisciplinaridade forte e o trabalho desenvolvido pelo Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS), caracteriza-se como transdisciplinaridade forte.

Da análise do sentido e da produção do conhecimento tendo como foco a disciplina, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinar e a transdisciplinar, permitem-nos elaborar um resumo, com a finalidade de tecermos algumas considerações a respeito das finalidades dos focos anteriormente

desenvolvidos. Para o efeito, recorreremos aos trabalhos de Nicolescu (1999, p. 45-49), o qual conceitua a “pluridisciplinaridade como o estudo de um objeto de uma única e mesma disciplina efectuado por diversas disciplinas ao mesmo tempo”. O autor apresenta exemplos, tomando como referência a filosofia marxista, que pode ser estudada sob a visão cruzada da Filosofia e da Física, da Economia, da Psicanálise ou da Literatura. O objecto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objecto em sua própria disciplina é aprofundado mediante uma fecunda contribuição pluridisciplinar.

A pesquisa pluridisciplinar segundo Sommerman (2006) adiciona algo mais à disciplina em questão, a Filosofia, no exemplo citado, mas esse “algo mais” está a serviço, exclusivamente, daquela própria disciplina, isto é, “o procedimento pluridisciplinar ultrapassa os limites de uma disciplina, mas sua finalidade permanece restrita ao quadro da pesquisa disciplinar em questão”.

A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência dos métodos de uma disciplina para outra. Nicolescu (1999) distingue três graus de interdisciplinaridade: 1) - um grau de aplicação: a transferência dos métodos da Física Nuclear para a Medicina, por exemplo, leva a descoberta de novas formas de tratamento do câncer; 2) - um grau epistemológico: a transferência dos métodos da lógica formal para o domínio do Direito, por exemplo, dá origem a interessantes análises na Epistemologia do Direito e 3) - um grau de criação de novas disciplinas: a transferência dos métodos da Matemática para o estudo dos fenômenos meteorológicos ou da bolsa, por exemplo, gerou a Teoria do Caos.

Assim como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa igualmente os limites das disciplinas, porém a sua finalidade também continua inscrita na pesquisa disciplinar. No seu terceiro grau, a interdisciplinaridade contribui até mesmo para o “*big bang*” disciplinar.

A transdisciplinaridade, conforme indica o prefixo “trans”, envolve aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda e qualquer disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo actual, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Consideramos que existe alguma coisa entre e através das disciplinas e, além de toda e qualquer disciplina. Do ponto de vista do pensamento clássico não existe nada, absolutamente nada, afirma Nicolescu (1999). O espaço em questão é vazio, completamente vazio, como o vácuo da Física clássica.

Pelo exposto, o autor que citamos considera que diante de vários níveis de realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas está cheio, como o vácuo quântico está cheio de todas as potencialidades da partícula quântica às galáxias, do quark aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no universo.

Portanto, a estrutura descontínua dos níveis de realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, a qual, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, da qual é complementar. A pesquisa disciplinar envolve, no máximo, um único e mesmo nível de realidade, na maioria dos casos, ela não envolve senão fragmentos de um único e mesmo nível de realidade. Em contrapartida, a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis de realidade.

Desta análise, fica patente que para descobrirmos a dinâmica para a mudança do pensamento disciplinar para o pensamento complexo é necessário passar pelo conhecimento disciplinar. Surge então, o nosso interesse em destacar a necessidade do pensamento complexo como epistemologia orientadora para a formação do profissional em EFD.

Se tomarmos em consideração que a formação do professor de EFD não deve somente consumir o conhecimento em forma de conteúdo inter-trans e disciplinar, julgamos que para além do conhecimento já produzido existe algo mais que representa o homem enquanto sujeito.

Com a complexidade como paradigma de formação do professor de EFD pretendemos promover o encontro entre este com o homem enquanto sujeito e, do desporto enquanto actividade plural.

Uma observação mais detalhada sobre o desenvolvimento da disciplina enquanto questão da produção de conhecimento pode constatar que a disciplina se desenvolveu no meio da transdisciplinaridade, porque ela não podia se desenvolver sem outras disciplinas que a permitissem distinguir e

diferenciar-se. A esse respeito podemos concordar com Morin (2005h, p. 135) quando afirma que “a ciência não teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar”. Mais adiante o mesmo autor considera que a “história da ciência é percorrida por grandes unificações transdisciplinares marcadas com nomes como Newton, Maxwell e Einstein...”. Contudo, importa considerar que os princípios transdisciplinares da então ciência como a matematização e formalização foram os que permitiram o enclausuramento disciplinar. Não permitindo por isso uma circularidade interdisciplinar e entendimento do homem como unidade e sujeito, isto é, “[...] a unidade foi sempre hiperabstrata, hiperformalizada e... unidimensionalizada...” (MORIN, 2005h, p. 136).

Percebe-se, assim, que o paradigma que norteia o nosso conhecimento científico, isto é, seja ele disciplinar, inter, pluri ou transdisciplinar, é incapaz de responder à nossa preocupação de formação do ser humano como sujeito.

Morin (2005h, p. 137), recomenda que é preciso “[...] pensar/repensar o saber, não como no século XVII –XVIII, mas no estado actual de proliferação, dispersão, parcelamento dos conhecimentos”. Mas como? Pergunta o autor!

A resposta a esta questão pode-se encontrar nas afirmações do mesmo autor ao dizer:

Precisamos, portanto, para promover uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução....é preciso um paradigma de complexidade, que ao mesmo tempo, separe a associe...que conceba as unidades elementares e às leis gerais (MORIN 2005h, p. 139).

Não queremos afastar ou menosprezar a importância do conhecimento disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e o transdisciplinar na formação de professores, mas sim queremos fazer entender que estes conhecimentos poderão conduzir a uma visão plena da formação se forem orientadas pelo conhecimento complexo.

3.3. A complexidade como novo olhar para formação

*“A complexidade é uma palavra problema
e não uma palavra solução”
(MORIN, 2005)*

Os séculos XVIII e XIX deram alto valor à ciência, pelos êxitos alcançados em muitas áreas, sobretudo na concernente a vida. A ciência conseguiu curar uma série de doenças e parecia que se caminhava para a descoberta de medicamentos que curariam todas as doenças. Descobriram-se fórmulas que prometiam levar o conhecimento à prosperidade divina e incontestável. Contudo, o século XX veio desmorrer todas essas expectativas, porque à medida que cada problema era esclarecido e resolvido, muitos outros eram descobertos e identificados. Como diria D’Azevedo (1972, p. 100), “para cada explicação surpreendente e nova, dez perguntas não menos surpreendentes e não menos novas surgiam”. Para substituir e desenvolver os “60 assombrosos quilômetros por hora atingidos de velocidade, construía-se sem surpresa naves que atingiam 60.000 Km/h”.

Morin (2005h, p. 16) afirma que o lado mau da ciência é o desenvolvimento disciplinar que não somente traz vantagens da divisão do trabalho, mas também traz consigo os inconvenientes da superespecialização, isto é, o enclausuramento ou fragmentação do saber. “Os conceitos de homem, de indivíduo, de sociedade, que perpassam várias disciplinas, são triturados entre elas, sem ao menos serem reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares”.

Isto se dá pelo facto do pensamento científico moderno estar cercado de certezas, leis, determinismos e causalidades abandonado a preocupação com a totalidade, baseando-se na fragmentação, no pensamento reducionista, limitando-se a atingir uma objetividade sem limites.

As constantes inquietações pelos problemas da vida e do mundo motivaram vários pensadores a dedicarem parte do seu tempo ao estudo dos fenômenos da natureza e da vida numa perspectiva complexa e multidimensional, isto é, observar o mundo o homem tendo como princípio que “[...] é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (Morin, 2005, p. 30).

É dentro desta orientação que o presente capítulo dedicará boa parte aos estudos da complexidade numa visão mais aproximada ao pensamento e obra de Edgar Morin (1986, 2005, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005g e 2005h). A focalização do pensamento neste autor deve-se ao facto de, ter sido este pensador francês que se servindo dos conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos dedica a maior parte da sua produção às novas concepções científicas ocorridas ao longo do século XX sobre a visão global do mundo. Tais concepções podem, também, influenciar a formação de professores, no geral, e de Educação Física e Desporto, em particular. As reflexões de Edgar Morin trazem às análises epistemológicas um esforço de interpretação do universo e dos fenómenos complexos que nele ocorrem.

A complexidade proposta por este autor refere-se a um conjunto de eventos vividos no final do século XIX e que foram sendo discutidos com maior profundidade nas décadas de 1940-1960 do século XX. O determinismo, o racionalismo, a univocidade, a concepção mecânica do homem e do mundo constituem pontos de reflexão de Edgar Morin, levando-o a sugerir que as coisas no universo devem ser vistas e estudadas na sua globalidade e sua complexidade. É neste contexto que a Educação, em especial, a formação assumem um papel crucial na socialização e na implementação desta visão.

O pensamento complexo, sob nosso ponto de vista, pode aparecer na formação de professores como o maior desafio para o século XXI, por ser o factor agregador dos problemas e desafios que desenvolvemos no capítulo 1 e 2.

Em relação à produção do conhecimento o pensamento complexo aparece na educação com “[...] a ambição de prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento”. (MORIN, 2005h, p. 176).

A Epistemologia da Complexidade, desenvolvida por Morin (1986, 2005, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005g e 2005h) advém de três teorias discutidas no final da primeira metade do século XX que se foram estendendo até o término daquele século, e correspondem aos primeiros conceitos que sobressaíram no movimento Cibernético de 1943 em Macy : a Teoria da Informação, a Cibernética e a Teoria dos Sistemas.

Com relação aos três conceitos, anteriormente referidos, Ashby (1970) afirma que a Teoria da Informação ocupa-se essencialmente de analisar problemas relativos à transmissão de sinais no processo comunicacional, enquanto que a Cibernética é a ciência que estuda as comunicações e o sistema de controle dos organismos vivos e das máquinas em geral, por último, a Teoria dos Sistemas defende que o todo é mais que a soma das partes e o todo é também menos que a soma das partes, isto é, as partes têm qualidades que são inibidas pela organização global. Foi através dos três conceitos que Edgar Morin desenvolveu a ideia de Rede Relacional na qual os objetos dão lugar aos sistemas e as unidades simples dão lugar às unidades complexas.

Neste contexto, antes de aprofundarmos a Teoria da Complexidade iniciaremos a primeira parte do presente sub-capítulo com uma breve contextualização do movimento que provocou o debate a volta da necessidade de mudança paradigmática da simplicidade para a complexidade. Daí começarmos com as discussões sobre o movimento cibernético que serviu de alavanca para os estudos da complexidade tornando-a num paradigma de interesse científico que é vastamente desenvolvido por Edgar Morin em suas obras.

3.3.1. Movimento em direcção à complexidade

McCulloch: *“Eu apaixono-me por máquinas e por certas máquinas em particular. E eu sou um marinheiro e sei que quase todos os marinheiros se apaixonam por um barco e esse barco torna-se tão único como uma pessoa, identificado da mesma maneira que os nossos semelhantes nos identificam a nós. Não vejo qualquer dificuldade no facto de a outra máquina ser um homem em vez de ser feito de rodas ou de tela.”*

Mead: *“Mas o barco não se apaixona por você.”*

McCulloch: *“Não tenho tanta certeza disso.”*

CONFERÊNCIAS MACY (1946-1953)

O texto em epígrafe mostra-nos quão importante era a preocupação de McCulloch em fazer uma analogia entre o homem e a máquina.

O período de 1946-1953, quando se realizavam as conferências de Macy⁴⁶ era um ambiente de pós-guerra e os Estados Unidos da América (EUA) estavam animados com os resultados da II Guerra Mundial e os cientistas tinham dado um relevante contributo para a vitória do EUA. Neste contexto, os cientistas não tencionavam desperdiçar a oportunidade e a confiança que tinham alcançado junto à classe política.

A respeito, importa mencionar que parte dos componentes do grupo de Macy em 1943 já desenhavam projectos militares, como podemos observar na afirmação de Dupuy (1996, p. 45) segundo a qual “[...] Wiener e Bigelow trabalharam, durante a guerra, em questões de defesa anti-aérea: sendo o alvo móvel, era preciso recorrer a formas de prever a sua posição futura a partir de uma informação parcial sobre a sua trajectória passada [...]” permitindo um bom desempenho da peça de artilharia. A solução a que recorreram passava pela ideia de regulação de um sistema com base no desvio observado entre a sua acção efectiva e o resultado projectado, isto é, por quantos metros se falhou o alvo nos disparos anteriores.

Os primeiros encontros do grupo multidisciplinar, segundo Dupuy (1996), começaram com Wiener e os seus amigos da Matemática, da

⁴⁶ “Conferências Macy”, cuja designação deriva do nome da fundação privada que deu o apoio material e logístico necessário à sua realização: a Fundação Josiah Macy, Jr. de Nova York. Nessa cidade decorreram as primeiras nove das dez conferências. As dez conferências Macy tiveram lugar entre 1946 e 1953, cada uma delas com uma duração de dois a três dias,

Engenharia da Comunicação e da Fisiologia quando mostraram a aplicabilidade da noção de “retroacção inversa” a todos os problemas de regulação, homeostase e actividade dirigida para um objectivo, desde as máquinas a vapor até às sociedades humanas. Em referência aos primeiros encontros, Wiener afirmara que estes foram em grande parte dedicados à clarificação dessas ideias nas nossas cabeças e a descobrir como usá-las nos nossos domínios de investigação tão díspares.

A movimentação intelectual do período de 1943-1953 começava a traduzir-se numa série de pequenos encontros multidisciplinares entre cientistas onde se destacavam Rosenblueth, McCulloch, Bateson e Wiener que “empenhados em diferentes domínios de investigação, se dispunham a explorar de forma interdisciplinar as ideias inovadoras em ascensão” (DUPUY, 1996, p. 83)

O ano de 1948 é considerado “ano cibernético” por ser este ano em que Wiener, publica “*Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*” (Wiener 1948). Essa designação, segundo Apter (1973), aparece num programa de investigação que se concebe como essencialmente interdisciplinar, justificada por estar na confluência de muitos caminhos: desde as investigações em máquinas de computação até às de desenvolvimento da artilharia anti-aérea, passando pela engenharia da comunicação; desde a noção de entropia na mecânica estatística e a sua relação com a (des)organização de um sistema.

O livro de Wiener (1948, p.8-9), na sua introdução explicita que a Física

pode explicar a biologia, passando pela ideia da lógica formal como esquema de compreensão da racionalidade humana; desde a aproximação entre a neurofisiologia e a teoria dos autómatos, até à teoria dos jogos como modelização das relações entre membros de uma sociedade, passando pelo projecto de desenvolver próteses para substituir membros paralisados ou amputados do corpo humano.

A parte da introdução do livro que citamos, onde surge esta designação de “cibernética”, espelha de forma muito nítida a ambição do

reunindo um grupo permanente de cerca de vinte cientistas e alguns convidados específicos em cada sessão.

projecto, tanto na vastidão do seu fundamento filosófico como na ânsia de realizar um trabalho interdisciplinar.

Assim concordaríamos dentre vários conceitos com o que foi apresentado por Wiener (1973, p. 17) ao afirmar que cibernética não é mais que a teoria do controle e do comando, tanto no animal como na máquina, isto é, o propósito da cibernética é desenvolver uma linguagem e técnicas que capacitem o “[...] homem a identificar problemas de controle e da comunicação em geral e colher as respostas e idéias adequadas para classificar-lhe as manifestações específicas sob rubricas de certos conceitos”.

Assim, por exemplo, dada a complexidade do corpo humano, o homem percebe pelos órgãos dos sentidos as informações. Segundo Wiener (1973, p. 17) tal informação

coordenada por meio do seu cérebro e sistema nervoso até, após o devido processamento de armazenamento, colagem e seleção, emergir através dos órgãos motores, geralmente os músculos. Estes, por sua vez, agem sobre o mundo exterior e reagem, outrossim, sobre o sistema nervoso central por via de órgãos receptores, tais como os órgãos terminais da sinestesia; e a informação recebida pelos órgãos sinestésicos se combina com o cabedal de informação já acumulada para influenciar as futuras ações.

Essa afirmação retirada de uma observação no contexto da Cibernética encaminha-nos para o início de uma visão complexa do homem, porque a informação contida nela leva-nos á análise de uma informação que é tecida em conjunto, que é o princípio do pensamento complexo.

Podemos também identificar a complexidade do pensamento de Wiener (1970), quando chama atenção para a actividade da realidade física, como um “processo em permanente transformação e não um mecanismo de relojoaria que funciona a partir de leis que regem tais coisas”. Assim, o acaso é trazido para dentro da Física, não apenas como um dado matemático, mas como parte e participante da trama da evolução. A respeito D’Ambrósio (1972, p. 13), considera Wiener, como sendo aquele que fez perceber na sua mensagem a preocupação de estabelecer um discurso de “ciência de carácter técnico, com o pensamento e o procedimento filosófico”.

Ainda o que nos leva a concordar com o início da visão complexa de Wiener é a expressão, o “paradoxo da vida”, usada por D’Azevedo (1972, p.

14) que quer dizer, a vida evolui, de formas mais prováveis e menos complexas, para formas cada vez mais complexas e menos prováveis em sua organização da qual o homem é a frente conhecida.

Para além disso, Wiener (1973, p. 18) identifica igualmente os processos de comunicação “*dentro dos e entre*” os indivíduos, abrindo assim o campo da intracomunicação. Daí que, para este autor, “a comunicação e controle fazem parte da essência da vida interior do homem, mesmo que pertençam à sua vida em sociedade”.

A tese de Wiener (1973) defende que o funcionamento físico do indivíduo vivo e o das máquinas mais complexas são análogos no esforço de dominar a entropia através do processo de realimentação e elaboração orgânica de informação nova externa ao seu organismo. Neste trabalho não nos deteremos na questão da analogia homem-máquina, recomendamos uma leitura mais aprofundada do livro de Apter (1973, p. 15-53 e 108-198). No entanto acreditamos que uma máquina nunca poderá, pelo menos por agora, realizar a autoconsciência que é típica do homem. É por isso que uma das “conquistas preliminares no estudo do cérebro humano é a compreensão de que uma das suas superioridades sobre o computador é a de poder trabalhar com o insuficiente e o vago” (MORIN, 2005e, p. 36).

É importante também considerar a afirmação de Bigelow, citado por D’Azevedo, (1972, p. 17), ao afirmar que a Cibernética “é o esforço para compreender o comportamento dos sistemas complexos”.

A grande preocupação dos estudos do grupo de Macy é a procura da analogia entre a máquina e homem, isto é, foi o desenvolvimento das máquinas artificiais que “fez a glória da cibernética e atrofiou seu desenvolvimento teórico” (Morin, 2005, p. 30). Este autor continua observando que o organismo é uma máquina no “[...] sentido em que este termo significa totalidade organizada, mas de um tipo diferente do das máquinas artificiais, a alternativa ao reducionismo não está num princípio vital, mas numa realidade organizacional viva” (Morin, 2005, p. 29). O objecto cibernético, quando se trata de uma “máquina artificial, dispõe de uma individualidade ligada a seu princípio de organização; mas este princípio de organização é externo, ele se deve ao homem” (p. 32). É aqui onde reside a individualidade do ser humano que o distingue da dos sistemas cibernéticos, isto é, ele é auto-eco-organizador.

A matematização dos factos humanos, segundo De Latil (1973, p. 26), será um “[...] instrumento da cibernética” que, no dizer de Ampère, citado por De Latil (1973, p. 30), era “[...] a parte da política que trata dos meios de governar” e que agora alcança uma generalidade sem precedentes com base na compreensão de que as máquinas e organismos não são fundamentalmente diferentes, assim, a natureza dos mecanismos suscita todo o problema do homem e todo o problema da civilização futura.

Ashby (1970, p. 6) afirma que até a década 20 do século XX “a ciência tentou evitar o estudo de sistemas complexos”, somente se preocupava com o estudo, embora erroneamente, daqueles sistemas simples e, particularmente, redutíveis.

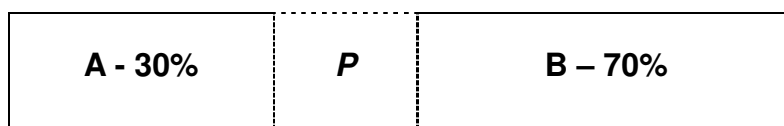
Quando em 1956 Ashby publica a “Introdução da Cibernética” abre espaço para uma visão complexa das coisas no mundo. Diferentemente das discussões do movimento de Macy e das obras que discutiam assuntos relacionados com a Cibernética editada antes, Ashby (1970, p. 4-5), desde o início discute as formas pelas quais a “[...] cibernética deveria contribuir para o avanço das ciências”. Neste contexto, o autor apresenta primeiro um quadro “[...] conceptual para lidar com os mais diversos tipos de sistemas, desde os servomecanismos ao cerebelo”. O mesmo autor defende que a cibernética deve “[...] servir como um método para o estudo das questões complexas”. Iniciaria assim, a discussão contra os métodos que para estudarem um sistema recorrem ao estudo de um factor de cada vez que tentam compreendê-lo. Propõe-se o uso de métodos que não deixam fora as interacções entre parâmetros e que permitem também o estudo das relações complexas.

Um elemento estruturador da obra de Ashby (1970) para a introdução de temas da complexidade, bem como da sua particular relevância para o estudo dos sistemas biológicos é sustentada por estudos, por exemplo, do sistema do córtex cerebral, do formigueiro que funciona como uma sociedade e da economia das sociedades humanas.

A grande influência da Física e da Matemática sobre o grupo fundador da cibernética levou ao reforço da concepção mecânica do mundo e da vida.

Por esta razão pensamos que, com respeito ao homem, o marco deixado por Descartes parece demorar a ser olhado na sua verdadeira dimensão complexa. O desenvolvimento da ciência disciplinar, fragmentada e a visão mecanicista do ser humano tem mesmo ultrapassado o verdadeiro dualismo cartesiano. Como podemos observar no exemplo apresentado por D’Azevedo (1972), ao descrever a forma marcante da simplificação do mundo e a visão dualista de Descartes.

A concepção dualista de Descartes poderia ser representada graficamente como se segue. Esta representação contempla uma zona **A** representando uma espécie de equipamento material (carcaça visível ocupando espaço material) que pode ser representado por relativamente 30% e outra zona **B**, inteiramente distinta em natureza da anterior, não variável nem no espaço nem no tempo, que podia representar teoricamente 70%. A zona **B** vestia a **A** e dava-a a vida. Contudo, Descartes segundo D’Azevedo (1972, p. 101), “identifica uma zona intermediária **P** denominada glândula pineal, através do qual **A** e **B** entendiam-se/interacção” permitindo comporta-se às duas áreas como unidade.



Descartes chegou mesmo a indicar uma sede anatômica de **P**, situada em posição central do cérebro.

O dualismo de Descartes considera que “não apenas há duas espécies de entidade nos seres vivos, mas no ser humano estas duas entidades actuam uma sobre a outra. Portanto, Descartes não somente pode ser considerado dualista mas também interacionista” (APTER, 1973, p. 183).

A ciência actual transformou radicalmente esse dualismo criando um novo. O dualismo actualmente vigente permitiu que boa parte da zona do **A** passasse para a zona **B**. A antiga zona de “[...] **A** está reduzindo-se contínua e sistematicamente em dimensão e diversidade de natureza”. Ela que representava a “[...] característica humana, tende para zero desde há algum

tempo, num processo e velocidade que fazem temer por sua total extinção a breve prazo” (D’AZEVEDO, 1972, p. 102).



Os primeiros encontros de discussão dos criadores da Cibernética espelham claramente esta tendência ao criarem máquinas que pretendiam ser análogas, e possuindo as mesmas ou quase as mesmas capacidades do ser humano. Também foi ambição desse grupo construir uma ciência geral do funcionamento da mente.

Perante a apresentação anterior somos levados a concordar com Wiener (1973, p. 46), ao afirmar que “modificamos tão radicalmente o nosso meio ambiente que temos agora que modificar-nos também, a fim de existirmos nesse ambiente”.

Isso implica que não podemos continuar como antigamente porque o desenvolvimento tecnológico acentuado leva-nos a adoptar novas formas de vida, resgatando a nossa cultura para incorporá-la nas novas ciências num mundo globalizado. Se considerarmos, como diria Wiener (1970, p. 67), que a ciência moderna passou por três fases de ascensão do “século XVII e início do século XVIII, era dos relógios; século XVIII ao XIX era das máquinas a vapor e o século XX era da comunicação do controle”. O que nos traz o século XXI?

Neste contexto, D’AZEVEDO (1972, p. 110) considera que

a sobrevivência num meio em rápida transformação, a exemplo do século XXI, depende quase inteiramente da capacidade de identificar quais os velhos conceitos que ainda são relevantes para as exigências impostas pelas novas ameaças à sobrevivência, e quais deixam de sê-lo [...]. O esquecimento seletivo, isto é, fazer com que o grupo desaprenda os conceitos irrelevantes, é necessário à sobrevivência...

O progresso não só impõe novas formas e possibilidades para a vida futura como também nos impõe a ter em conta nova consciência e novas restrições.

A Complexidade é a área que iniciou esse movimento de tomada de consciência que exige a tomada de atitudes drásticas para que o homem não perca de todo o comando e o controle sobre si mesmo e as mudanças que

poderão, caso não sejam controladas, desintegrar todo esforço empreendido pela ciência para o bem estar da humanidade. Aí a educação e a formação do homem são chamadas a tomarem o seu lugar.

Neste âmbito, D'Azevedo (1972, p. 112), citando Theobalt com respeito a educação, estabeleceu o sentido e o debate ao afirmar que mudanças incríveis terão lugar até fim do século XX, e que

[...] nenhum grupo humano se defrontou até hoje com o problema de controlar mudanças de tamanha amplitude. Assinalou que as culturas fracassaram sempre por serem incapazes de desafiar seus antigos conceitos e de modos de pensar, [...] sugeriu que temos que ajudar os jovens, em nossa cultura, a aprender um novo conjunto de crenças, um novo quadro de instituições e uma nova escala de valores, que lhes permitam viver num mundo totalmente diferente. A questão, disse ele, consiste nisso: como transformar o pensamento de uma cultura e toda a velocidade?

Postmann e Weingartner respondem que será “através do sistema escolar”.

Como vimos no primeiro capítulo a formação é um processo complexo, sendo assim, para que os professores possam encarar toda a “velocidade” que caracteriza o sistema escolar de hoje, apostamos numa formação orientada por uma epistemologia da complexidade em toda a sua amplitude porque só poderá ser ela que ajudará os jovens a viver e aprender um novo conjunto de crenças e valores.

3.3.2. Noção de complexidade

Ao falarmos das origens da complexidade importa salientar que o desenvolvimento que fizemos, a respeito da Cibernética, é referência obrigatória na época contemporânea, contudo ao longo da história da humanidade o desenvolvimento do conhecimento tem mostrado que o pensamento complexo também esteve presente no pensamento filosófico de vários povos.

A esse respeito, Morin (2006a), afirma que desde a Antiguidade, o pensamento chinês funda-se sobre a relação dialógica (complementar e

antagônica) entre o yin e o yan e, segundo o filósofo Lao - Tsé⁴⁷, a união dos contrários caracteriza a realidade. Morin (2006a), citando alguns autores afirma que no Ocidente, Heráclito constitui os termos contraditórios; na idade clássica, Kant pôs em evidência os limites da razão; Leibniz estabelece o princípio da unidade complexa da unidade do múltiplo, enquanto que Spinoza traz a idéia de autoprodução do mundo.

No século XIX, enquanto a ciência ignorava o individual, o singular, o concreto e o histórico, a literatura e, singularmente, o romance revelaram a complexidade humana.

Ainda, segundo Morin (2003, 2005, p. 15), as duas revoluções científicas do século só podiam estimulá-lo. A primeira revolução introduz a "incerteza" com a Termodinâmica, a Física Quântica e a Cosmofísica, desencadeando as "reflexões epistemológicas de Popper, Kuhn, Holton, Lakatos e Feyerabend". Estes mostraram que a ciência não era a certeza, mas a hipótese; que uma teoria provada não o era definitivamente, e permanecia "falseável"; que havia do não-científico (postulados, paradigmas) no coração da própria cientificidade. A segunda revolução científica - mais recente, ainda inacabada, a Revolução Sistêmica, introduz a organização nas ciências da terra e a ciência ecológica; ela se prolongará, sem dúvida, em revolução da auto-eco-organização na Biologia e na Sociologia.

Esse movimento permite uma sistematização de um pensamento norteado pela análise e observação tendo como foco a complexidade dos fenômenos quer sejam eles da natureza ou da sociedade. Desta forma o pensamento complexo é capaz de unir e globalizar, mas ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual e o concreto.

⁴⁷ Lao-Tsé foi um grande escritor e filósofo chinês que viveu aproximadamente de 604 a 527 a.C. Pouco se sabe a respeito dele, o nome poderá advir de Lau-Tzu que traduzido significa "Velho Mestre". O registo mais antigo data de cerca do ano 100 a.C, isto é, depois de 300 anos da morte de Lao-Tsé. De acordo com o livro chinês chamado "Apontamentos Históricos", escrito por um historiador imperial do tempo da dinastia Han, o nome verdadeiro de Lao-Tsé seria Erh Dan Li e que teria nascido no sul da China, numa província chamada Chu. A sua obra é marcada por uma visão complexa e orgânica do mundo, que era visto como manifestação dinâmica de uma realidade profunda, transcendente e implícita que dá origem a tudo o que existe, e cuja principal característica e única constante, é a continua transformação das coisas com vista à renovação e ao equilíbrio dinâmico de tudo o que há. Sua principal obra conhecida é o Tão Te King, que pode ser traduzida como "O livro do Sentido da Vida" ou "O Livro do Caminho Perfeito" (Guimarães, C.A.F. Lao-Tsé e o Taoísmo, http://www.geocities.com/Vienna/2809/lao_tse.html. Acessado em 14 de janeiro de 2009).

Morin (2003) afirma que a visão complexa e o modo de pensar tendo como base a complexidade permitem não somente pensar nos problemas organizacionais, sociais e políticos, pois um pensamento que enfrenta a incerteza pode esclarecer as estratégias no nosso mundo incerto; o pensamento que une pode iluminar uma ética da religião ou da solidariedade. O pensamento da complexidade tem igualmente seus prolongamentos existenciais ao postular a compreensão entre os homens.

Morin (2005, p. 33), afirma que a idéia de complexo⁴⁸ estava muito mais presente no “vocabulário corrente do que no vocabulário científico, porque ela trazia sempre uma conotação de conselho ao entendimento, uma observação de cuidado contra a clarificação, a simplificação, o complicado⁴⁹”.

A complexidade, como modo de pensar sistematizado surgiu, segundo Morin (2005, p. 33), no século XIX, mas sem identidade própria, na Microfísica e na Macrofísica. Na Microfísica a complexidade apresentava-se com maior intensidade quando a partícula se apresentava ao observador “quer como uma onda quer como um corpúsculo”. Na Macrofísica “fazia depender a observação do local do observador e complexificava as relações entre tempo e espaço concebidos até então como essência transcendentais e independentes”.

As duas complexidades a micro e macro estavam separadas da essência do universo e da própria existência humana, daí que o domínio físico, biológico e humano reduzia a sua complexidade fenomenal para uma ordem simples e em unidades elementares. Foi essa simplificação que norteou a expansão da ciência ocidental desde o século XVII até aos nossos dias.

Como afirmamos anteriormente, foi com o Wiener (1948) e Ashby (1970), os fundadores da cibernética que a complexidade se torna um assunto de interesse científico. A esse propósito, Morin (2005, p. 35) afirma que foi com “[...] von Neumann que, pela primeira vez, o carácter fundamental do conceito

⁴⁸ Adjectivo e substantivo masculino referindo-se a um conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, que geralmente apresentam diversos aspectos. Etimologicamente deriva do latim *complexus*, que significa abarcar, compreender (Houaiss Dicionário Electrónico, 2009).

⁴⁹ Adjectivo que significa composto de lementos que entretêm relações numerosas, diversificadas e difíceis de apreender pelo espírito. Etimologicamente deriva do latim “*complicatus*”, que significa enrolado, intrincado, obscuro (Houaiss Dicionário Electrónico, 2009).

de complexidade aparece em sua relação com os fenômenos de auto-organização”.

A complexidade aparece como uma necessidade ou possibilidade de uma unidade da ciência também defendida por Morin. Contudo, Morin (2005, p. 50) acrescenta que tal unidade impulsionada pelo conhecimento complexo é “[...] evidentemente impossível e incompreensível no quadro actual onde um número incalculável de factos acumulam-se nos alvéolos disciplinares cada vez mais estreitos” e sublinha que uma unidade da ciência só tem sentido se for capaz de “apreender simultaneamente unidade e diversidade, continuidade e rupturas”.

A necessidade da unidade da ciência, segundo Morin (2005), através do pensamento complexo requer que se percorra progressivamente um caminho onde haja lugar para os limites, as insuficiências e as carências nas quais não podemos evitar o desafio do complexo. Sendo necessário questionar se existem complexidades diferentes umas das outras e se se podem agrupar estas complexidades num complexo dos complexos e finalmente ver se há um modo de pensamento ou um método capaz de revelar o desafio da complexidade.

Morin (2005h, p. 176-177) aconselha que, para se trabalhar com a complexidade é necessário dissipar duas ilusões que atrapalham o problema complexo. Primeiro é querer que a “complexidade conduz à eliminação da simplicidade”, pelo contrário, ela “aparece certamente onde o pensamento complexo falha”, isto é, enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade íntegra. Segundo “é confundir complexidade com completude”. A aspiração do pensamento complexo é “[...] dar conta das articulações entre domínios disciplinares, que são quebrados pelo pensamento disciplinar, aspira ao conhecimento multidimensional” reconhecendo o “princípio de incompletude e da incerteza”.

O pensamento complexo aparece para permitir a análise dos princípios em que se baseia a produção do conhecimento na actualidade que é disjunção, redução e de abstracção. Estes princípios se fundamentam segundo Morin (2005h, p. 136), no paradigma ocidental formulado por Descartes, ao “separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*)”.

Esta separação criou as bases para a redução do “complexo ao simples”, isto é, “redução do biológico ao físico, e do humano ao biológico”.

A separação entre o sujeito pensante e a coisa extensa levou ao entendimento da não existência do homem enquanto sujeito vivente, assim os problemas humanos foram abandonados, não havendo a possibilidade de se conceber a complexidade da realidade antro-po-social na sua microdimensão (o ser individual) na sua macrodimensão (o conjunto planetário da humanidade) conduzindo a infinitas tragédias supremas.

A separação sujeito/objecto, segundo Morin (2005h, p. 138), “é um dos aspectos essenciais de um paradigma... [...] pelo qual o pensamento científico distingue realidades inseparáveis...” neste contexto afirma o autor que precisamos de um “[...] paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separa e associa, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais”.

O que é o pensamento complexo?

A complexidade, segundo Morin (2005, p. 35), à primeira vista, é um fenómeno quantitativo, isto é, “[...] a extrema quantidade de interacções e de interferências entre um número muito grande de unidades”. Contudo, ela não compreende apenas quantidades de unidade de interacções que desafiam nossas possibilidades de cálculos, mas sim, ela compreende também incertezas, indeterminações, fenómenos aleatórios.

O pensamento complexo, segundo Morin (2005b, p. 24), representa uma

viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a riqueza, o mistério e o carácter multidimensional do real e de saber que as determinações cerebral, cultural, social, histórica, às quais se submete todo pensamento, sempre co-determinam o objecto do conhecimento.

Etimologicamente a palavra complexidade vem do *complexus* do Latim *completare*, isto é, aquilo que é tecido em conjunto.

Tecer em conjunto ou a complexidade vem preencher o vazio existente desde o século XVII com a revolução iluminista que conduzia o conhecimento e as idéias como produtos da certeza e da razão fechada. Certeza e razão fechadas orientadas pelo cálculo e sustentada pelos princípios

do racionalismo e da racionalidade. Neste contexto, segundo Morin (2005, p. 15), a patologia da razão é a “[...] racionalização que encerra o real num sistema de idéias coerentes, mas parcial e unilateral, e que não sabe que uma parte é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável”.

A razão fechada é simplificadora ela não permite enfrentar “a complexidade da relação sujeito/objecto e ordem/desordem”.

Daí a necessidade de uma razão complexa que permite uma visão complexa do mundo, através de um pensamento que une, isto é, *complexus*. Segundo este princípio de tecido em conjunto o pensamento complexo busca distinguir, não separar, mas sim ligar. Ao mesmo tempo, impõe-se, outro problema crucial que é tratar a incerteza. Por quê? Porque por toda parte, nas ciências, o dogma de um determinismo universal desabou, enquanto a lógica, chave-mestra da certeza do raciocínio, revelou incertezas na indução, impossibilidades de decisão na dedução e limites no princípio do terceiro incluído. Assim, o objetivo do pensamento complexo é ao mesmo tempo unir (contextualizar e globalizar) e aceitar o desafio da incerteza.

Contudo, Morin (2005) alerta que a realidade do mundo e das coisas não apresenta características fixas, mas mutantes, elas são dominadas pela complexidade que as constituem, daí que essa complexidade coincide com uma parte de incerteza. A complexidade está ligada a certa mistura de ordem e de desordem.

Morin (2005b) entende a complexidade como um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se aos mecanismos reducionistas, simplificadores e disjuntivos. Esse pensamento considera todas as influências recebidas, internas e externas, e ainda enfrenta a incerteza e a contradição, sem deixar de conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes. Enfatiza o problema e não a questão que tem uma solução linear. Como o homem, um ser complexo, o pensamento também assim se apresenta.

Contrariamente a pretensão dos cibernéticos que ao identificarem a existência de complexidade nos organismos tentaram isolá-la “numa caixa”

preta os que defendem a complexidade procuram a oportunidade de entrarem na caixa preta, isto é, “quando a cibernética reconheceu a complexidade, foi para contorná-la, pô-la entre parênteses, mas sem negá-la”. O problema “[...] teórico da complexidade é o da possibilidade de entrar nas caixas pretas. É considerar a complexidade organizacional e a complexidade lógica” (MORIN, 2005, p. 35).

Trata-se de um pensamento não manipulador e desprovido de certezas e verdades científicas, que considera a diversidade e a incompatibilidade de ideias, crenças e percepções, integrando-as à sua complementaridade. “A consciência nunca tem a certeza de transpor a ambigüidade e a incerteza” (Morin, 1973, p.134). Morin (1973) refere-se ao princípio da incerteza tal como formulado por Werner Heisenberg, físico, um dos precursores da Mecânica Quântica. Esse princípio baseia-se na falibilidade lógica, no surgimento da contradição presente na realidade física e na indeterminabilidade da verdade científica.

O dualismo cartesiano e a racionalidade que predominou desde o século XVII, derrotaram a magia como crença, dando origem a mecanização da sociedade que levou também a uma nova concepção de homem.

Neste contexto, Morin (2005, p. 20), afirma que a complexidade “é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo actual”. A complexidade procura “simultaneamente a unidade da ciência e a teoria da mais alta complexidade humana” (MORIN, 2005, p. 26).

O pensamento complexo, segundo Morin (2006b), vem mostrar que apesar de sermos *homo-sapiens-sapiens*, também somos *demens*, isto é, *homo-sapiens-sapiens-demens* que permite um entrelaçamento do *complexus*.

Morin (2005b, p. 24) considera que o método da complexidade não tem por missão recuperar a certeza perdida e o princípio uno da verdade. Deve ao contrário, constituir um pensamento que em vez de morrer, alimenta-se de incerteza. “Deve evitar o corte dos nós górdios entre objecto e sujeito, natureza e cultura, ciência e filosofia, vida e pensamento”.

Para Morin (2005b, p. 430), agir na complexidade é “[...] ultrapassar as entidades fechadas, os objectos isolados, as idéias claras e distintas, mas não deve deixar-se encerrar na confusão, no vago, na ambigüidade, na

contradição”. A busca da complexidade deve servir-se dos caminhos da simplificação no sentido em que este pensamento não exclui, mas integra os processos de disjunção que são necessários para distinguir e analisar as situações inseparáveis da constituição do objecto. O pensamento complexo não é linear, mas rotativo e espiral. “É este movimento que os processos de disjunção e redução podem ser simultaneamente empregados, mantidos, compensados e combatidos” (MORIN 2005b, p. 432).

A utilização de uma estratégia complexa na resolução de problemas permite operar a rotação da parte ao todo, do todo à parte, do objecto ao sujeito e do sujeito ao objecto devendo-se lutar contra a simplificação, mas utilizando-a necessariamente, permitindo a existência de duplo jogo: simplificar/complexificar. Os processos simplificadores devem ser integrados e acolhidos em toda sua complexidade. O que hoje deve ser combatido, considera Morin (2005b, p. 433), “é o reino da simplificação”, porque todas as “simplificações nos ocultam as evidências, as complexidades e os mistérios do viver”.

Morin (2005h, p. 141) cria o termo *unitas multiplex*, em que integra termos antagonistas para elucidar a noção de complexidade, porque a complexidade é a união da simplificação e da complexidade “[...] O complexo volta ao mesmo tempo, como necessidade de apreender a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades, entre os inúmeros processos...”. Assim, “o pensamento complexo deve operar a rotação da parte ao todo, do todo à parte, do molecular ao molar, do molar ao molecular, do objetivo ao sujeito, do sujeito ao objeto” (MORIN, 2005b, p. 429-433).

Ao mesmo tempo, devemos considerar que a complexidade não é só uma unidade global (o que equivale pura e simplesmente a substituir a unidade elementar simples do reducionismo por uma macrounidade simples), mas como *unitas multiplex*

[...] também aqui estão necessariamente associados termos antagonistas, o todo é efetivamente uma macrounidade, mas as partes não estão fundidas ou confundidas nele: têm uma dupla identidade própria que permanece (portanto, não redutível ao todo) e uma identidade comum, a da sua cidadania sistêmica (PETRAGLIA, 2000, p. 17)

Morin (2005b) observa que o pensamento simplificador elimina a contradição, porque recorta a realidade em fragmentos não-complexos e isolados. A partir daí, a lógica funciona “perfeitamente” com proposições isoladas umas das outras, e suficientemente abstractas para não serem contaminadas pelo real, mas que precisamente permitem exames particulares do real, fragmento por fragmento. O que se pode concluir de que o simplificador não conhece nem ambiguidade nem equívocos. O real tornou-se uma ideia lógica e o conhecimento simplificador manipula a lógica para simplificar.

O caminho da complexidade deve utilizar as forças contrárias (antagonismos, contradições), mas

sempre com o risco de se deixar submergir por elas; deve utilizar as forças não-direccionais (acaso) para o seu próprio desenvolvimento, mas ainda com o risco da dispersão e da derivação. Deve, incessantemente, recordar-se de que só pode desenvolver-se de modo multidimensional e multipolarizado (MORIN, 2005b, p. 435).

Enquanto a simplificação vê o homem só na sua vertente biológica ou somente cultural, a complexidade vê-o como ser biológico e cultural que vive num universo de linguagem, de ideias, de sentimentos e de consciência. O pensamento complexo procura analisar e apresentar as coisas na sua totalidade, evitando sempre a falsa racionalidade.

A racionalização abstrata e unidimensional triunfou por toda a parte em especial no ensino e formação do homem, tendo influenciado fortemente a forma de pensar do homem enquanto sujeito vivente. O resultado da “[...] análise unidimensional das coisas são as catástrofes humanas, cujas vítimas não são contabilizadas e não têm as garantias dos atingidos pelas catástrofes naturais” (MORIN, 2006a, p. 45).

O conhecimento parcelar, compartimentado, mecânico, disjuntivo, reducionista, quebra a complexidade do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado. Trata-se de uma inteligência, segundo Morin (2006a), ao mesmo tempo míope, presbita, daltônica, zarolha, eliminando assim todas as possibilidades de compreensão e de reflexão.

O conhecimento mecânico parcelado mata todas as possibilidades de julgamento corretivo ou de visão a longo termo. Os homens que se guiam por um pensamento contrário ao complexo, quanto mais, para eles, os problemas se tomam

multidimensionais, mas são incapazes para pensar essa multidimensionalidade; quanto mais a crise avança, mais progride a incapacidade de pensá-la; quanto mais os problemas se tomam planetários, mais se tornam incensíveis, se tornam incapazes de considerar o contexto e o complexo social a inteligência se torna cega produzindo-lhes inconsciência e irresponsabilidade de analisar as coisas. (MORIN, 2006a, p. 60)

Neste contexto, para se ultrapassar a insensibilidade dos homens recomenda-se que a inteligência seja orientada por um conhecimento complexo, este pensamento, segundo Morin (2005a, 2005h), deve ser seguido pelos seguintes princípios complementares e interdependentes, como guias para pensar a complexidade: o organizacional, anel retroativo, dialógico, recursivo, holográfico, de auto-eco-organização, reintrodução que produzem a “totalidade”. Saliente-se que a “totalidade” em Morin (2005a) não significa o fechado/acabado nem a soma das partes, porque ela é mais que a soma das partes.

(i) - *Princípio organizacional*: é aquele que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, isto é, é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, e conhecer as partes sem conhecer o todo.

A idéia organizacional é contra a reducionista, porque, defende que o todo é mais do que a soma das partes. Morin (2003) considera que do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente. Acrescenta que o todo é menos do que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização de conjunto.

(ii) - *Princípio "hologramático"*⁵⁰: apresenta o paradoxo dos sistemas em que a parte está no todo assim como o todo está na parte. É a totalidade do patrimônio genético que está presente em cada célula. Concebe a imagem

⁵⁰ Holograma é uma fotografia que produz uma imagem tridimensional e que contém informação sobre a intensidade e a fase de radiação reflectida, transmitida pelo objecto fotografado. É obtida, geralmente utilizando a radiação coerente de um laser cuja luz é dividida de maneira que parte dela ilumine o objecto, e parte incida directamente sobre a chapa fotográfica, a superposição dos dois feixes produz figuras de interferência, a imagem é reproduzida ao se iluminar a fotografia com a luz laser (Houassis Dicionário Electronico, 2009). Seu valor como metáfora consiste no facto de que quando um holograma é focado por uma luz ao meio cada parte apresenta uma cópia integral da figura anterior, ou invés de dividir a figura ao meio, assim o holograma mante o todo da figura mesmo quando dividido. Contudo, a medida que o holograma é subdividido a nitidez da figura tende a diminuir.

física do holograma, que concentra em si todos os pontos e é projectada no espaço em três dimensões. Sua projecção remete-nos à imagem do objecto hologramático com sensações de relevo e de cor. O rompimento de uma imagem hologramática não apresenta imagens mutiladas ou fragmentadas, mas imagens completas multiplicadas.

Este princípio defende que cada ponto contém a quase totalidade da informação do objecto representado, isto é, coloca em evidência o aparente paradoxo dos Sistemas Complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte. Cada célula é parte do todo organismo global, mas o próprio todo está na parte. A sociedade como todo, aparece em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, das normas e do meio.

Por exemplo, no campo da formação e meio escolar, se um menino apresenta certas peculiaridades tais como comportamento violento ou indisciplinado, para entedê-las e encaminhá-las é necessário investigar e conhecer as características do sistema escolar, da família e da sociedade em que ele vive. Não basta recorrer ao método tradicional de “vigiar e punir”. O holograma requer que se coloquem esses problemas singulares no âmbito de reflexão mais ampla, porque eles carregam informações do conjunto que está “representado” neles (ALMEIDA et al. 2006, p. 15).

(iii) - *Princípio do anel retroativo*, desenvolvido por Wiener (1948): O princípio permite o conhecimento dos processos de auto-regulação, rompendo, assim, com o princípio de causalidade linear, isto é, a causa age sobre o efeito, e este sobre a causa, como no sistema de aquecimento no qual o termostato regula a situação do ambiente. Esse mecanismo de regulação permite a autonomia do sistema.

De maneira mais complexa, a "homeostase" de um organismo vivo é um conjunto de processos reguladores fundados sobre múltiplas retroacções. A retroacção possibilita, na sua forma negativa, reduzir o desvio e, assim, estabilizar um sistema. Na forma positiva é uma estrutura amplificadora, isto é, numa situação de conflito, a violência desencadeia uma reação violenta que, por sua vez, determina outra reação ainda mais violenta. As retroacções geralmente são numerosas nos fenómenos económicos, sociais, políticos ou psicológicos.

(iv) - *Princípio do anel recursivo ou princípio recorrente*: é o que nega a determinação linear que promove a criação de novos sistemas e pode ser entendido como processos em circuitos, de modo que os efeitos retroagem sobre as causas desencadeadoras. É mais que um circuito e que uma retroação reguladora, presentes na Cibernética. É um processo organizador necessário e múltiplo que envolve tanto a percepção como o pensamento. O princípio que supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização, isto é, os efeitos são produtores e causadores do que os produz. Os indivíduos são produtos de um sistema de reprodução oriundo do fundo dos tempos, mas esse sistema só pode reproduzir-se se os indivíduos tornarem-se produtores. Os indivíduos humanos produzem a sociedade através de suas interações, mas a sociedade, enquanto todo produz a humanidade desses indivíduos.

Segundo este princípio “[...] os alunos e os educadores são o que são por conta das relações que estabelecem entre si e com a totalidade daquela escola na qual estão. Se estas relações são produzidas e co-produzidas, é possível pensar em produzi-las de outra forma” (ALMEIDA et al. 2006, p. 17).

O princípio de recursividade vai para além do simples “feedback”, não se restringe à noção simplista de regulação, abraça as noções de auto-produção e auto-organização.

(v) - *Princípio de auto-eco-organização (autonomia/dependência)*: os organismos vivos são auto-organizadores que se autoproduzem incessantemente, e através disso dispõem energia para salvaguardar a própria autonomia. Como têm necessidade de extrair energia, informação e organização no próprio meio ambiente, a autonomia deles é inseparável dessa dependência, e torna-se imperativo concebê-los como auto-eco-organizadores. Este princípio vale evidentemente de maneira específica para os professores, que desenvolvem a sua autonomia na dependência do sistema de formação.

O que determina a auto-eco-organização é que esta se regenera em permanência a partir da morte de suas células, conforme a fórmula de Heráclito, citada por Morin (2005b, 2005h), “viver de morte, morrer de vida”, e que as duas idéias antagônicas de morte e de vida são aí complementares, mesmo permanecendo antagônicas.

(vi) - *Princípio dialógico*⁵¹: consiste em manter a unidade de noções antagônicas, ou seja, unir o que aparentemente deveria estar separado, o que é indissociável, com o objetivo de criar processos organizadores e, portanto, complexos. Um dos princípios ou noções devendo excluir um ao outro, mas que são indissociáveis numa mesma realidade. Deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem/organização desde o nascimento do universo que a partir de uma agitação calorífica, isto é, desordem, onde, em certas condições em encontros ao acaso, isto é, princípios de ordem permitirão a constituição de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. A dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, através de inúmeras inter-retroações e de formas mais diversas, está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano.

A dialógica permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. Morin (2003) afirma que “nós mesmos somos seres separados e autônomos, fazendo parte de duas continuidades inseparáveis, a espécie e a sociedade”. Quando se considera a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece; quando se considera o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir.

Morin (2005a, p. 43), não encara a ideia de organização no sistema ou na máquina (cibernética), mas sim substitui a ideia de sistema e de máquina pela ideia de organização.

A complexidade incorpora as noções de ordem, desordem e organização, presentes em todos os sistemas. Ordem-desordem é uma relação inseparável que tende a estabelecer a organização. É um processo fundamental para a evolução do universo e é norteador da relação dialógica e ao mesmo tempo uma, complementar, concorrente e antagônica.

Neste contexto, Morin (2005a) considera que a relação uma é indistinta na sua origem genésica e no seu caos formador, enquanto complementar porque tudo que é físico, dos átomos aos astros, das bactérias aos seres humanos, precisa da desordem para organizar-se; tudo o que é

⁵¹ O termo de “Dialógica” é utilizado para representar um diálogo amplo e não hierárquico entre indivíduos, grupos ou teorias opostas assumindo sua complementariedade na leitura dos fenômenos.

organizado ou organizador trabalha, nas e pelas suas transformações, também para a desordem (aumento de entropia), por sua vez, concorrente porque, sob outro ponto de vista, a desordem, por um lado, e a ordem, por outro, são dois processos concorrentes, isto é, que correm ao mesmo tempo, o da dispersão generalizada e o do desenvolvimento em arquipélago da organização e por últimos a relação antagônica, observa que a desordem destrói a ordem organizacional (desorganização, desintegração, dispersão, morte dos seres vivos, equilíbrio térmico) e a organização recalca, dissipa e anula as desordens.

(vii) - *Princípio da reintrodução*: consiste, num ir e vir constantes entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Ele utiliza a lógica clássica e os princípios de identidade, de não-contradição, de dedução, de indução, mas conhece-lhes os limites e sabe que, em certos casos, deve-se transgredi-los. Não se trata, portanto de abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica, mas de integrá-los numa concepção mais rica. Não se trata de opor um holismo global vazio ao reducionismo mutilante. Trata-se de repor as partes na totalidade, de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de união, de autonomia e de dependência, em dialógica.

Esse princípio opera a restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo. Eis alguns dos princípios que guiam os procedimentos cognitivos do pensamento complexo. Não se trata, de forma alguma, de um pensamento que expulsa a certeza com a incerteza, a separação com a inseparabilidade, a lógica para autorizar-se todas as transgressões.

Estes princípios, quando contemplados em processos de reflexão permitem ao planificador ou pesquisador maiores possibilidades de percorrer o caminho em direcção ao pensamento complexo.

Em síntese, o pensamento complexo não é o contrário do pensamento simplificador, mas integra este; como diria Hegel, citado por Morin (2005a), ele opera a união da simplicidade e da complexidade e, mesmo no metasistema constituído, faz aparecer a sua própria simplicidade. O paradigma

da complexidade pode ser enunciado não menos simplesmente que o da simplificação: este impõe separar e reduzir; aquele une enquanto distingue.

Apesar de estas reflexões terem um carácter mais amplo, elas dizem respeito, em particular, ao papel da ciência na construção do conhecimento e na organização deste na sociedade que, conseqüentemente, pode hoje influenciar a formação de professores de Educação Física e Desporto.

3.3.3. Complexidade e Educação

Foi marcante, segundo Morin (2006a), desde o Século XVII, aprendermos a separar as coisas e agora, pretendermos religar o que está separado, e como fazer isso?

Observamos no ponto 3.1, que o primeiro precipício de separação do conhecimento foi a disciplina como ramo do saber voltado para si mesmo.

Para superação desse problema, Morin (2006b) recorre à visão complexa para a construção de um metaponto de vista e não como ponto de vista, sobre a vida, a terra, o cosmo, a humanidade, o homem, o conhecimento, a cultura, os alunos, os professores, as artes assim como o desporto.

Morin (2006a, p. 11) afirma que “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano e se dedique à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”. Neste contexto “[...] uma das vocações da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana” (MORIN, 2006a, p. 61).

Na educação, a complexidade surge para questionar a fragmentação e o esfacelamento do conhecimento, em que o pensamento linear, oriundo do século XIX, colocava o desenvolvimento da especialização como supremacia da ciência, contrapondo-se ao saber generalista e globalizante. A complexidade parte da noção de totalidade e incorpora a solidariedade, colocando, lado a lado, razão e subjectividade humana.

A solidariedade, presente na complexidade, coloca-se na educação por meio da transdisciplinaridade, considerando aspectos como princípio da incerteza, perspectiva dialética e dialógica e dimensão espiritual do humano. Para atingir-se a complexidade, é necessário o rompimento com idéias preconcebidas ou reducionistas (PETRAGLIA, 2000, p. 17).

A interdisciplinaridade aparece como primeiro passo para desafiar a constante fragmentação do conhecimento disciplinar, não só, mas também para aproximar diferentes disciplinas.

Morin (2006b) afirma que a interdisciplinaridade é um pouco como as Nações Unidas, onde as disciplinas são separadas discutindo sobre o seu território, enquanto que, na complexidade significa mais do que aproximar as disciplinas, porque na complexidade existe um modo de pensar organizado que pode atravessar as disciplinas dando uma transversalidade profundamente integradora. Para que haja uma transversalidade é necessário um pensamento organizador e este pensamento organizador chama-se “complexidade”, isto é, se não há pensamento complexo não pode haver transversalidade.

É neste contexto que Morin (2006b) considera que o verdadeiro problema da educação não consiste em adicionar o conhecimento, mas sim na organização desse conhecimento, dos pontos fundamentais que se encontram em cada tipo de conhecimento ou em cada disciplina, isto é, permitir-se fazer uma economia na adição de conhecimento. Assim, poder-se-á caminhar em direção a necessidade de penetrar dentro dos diferentes conhecimentos, pois há portas fechadas e fronteiras.

Uma educação tendo como princípio a visão complexa das coisas permite a produção de um conhecimento emancipador porque favorece a reflexão do quotidiano, o questionamento e a transformação social, enquanto que uma educação na base de concepções reducionistas, revestidas de “pensamentos lineares e fragmentados, valorizam o consenso de uma pedagogia que, visando a harmonia e a unidade, acaba por estimular e favorecer a domesticação e a acomodação” (PETRAGLIA, 2000, p. 17).

Em suas considerações sobre a dialógica, Morin (2005a, 2005b) usa a expressão “a vida vive de contradições”. A nosso ver também diríamos a “a educação vive de contradições”, isto porque, entendemos que para compreendermos a educação em todas as suas dimensões e limitações precisamos justapor conceitos contraditórios, de modo dialógico. Essa visão compreende a complexidade do real, remetendo-nos a um pensamento que aceite as ambivalências, o uso de contradições e as incertezas em todas as dimensões.

Uma educação complexa deve ser animada por um desafio permanente entre as aspirações dos alunos a um saber não simplificado, não fragmentado, não redutor, e o conhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. Uma educação complexa deve aspirar-se por um conhecimento multidimensional. Neste contexto, para compreendermos a educação, devemos unir as forças contraditórias do nosso conhecimento, daí que, a ordem e desordem são antagonistas e complementares, na auto-organização da formação, assim como, a verdade e erro são antagonistas e complementares na produção do conhecimento.

Numa educação complexa precisaremos entender a escola como local de convergência de homens, isto é, todos os intervenientes no espaço escolar. Nesse espaço em especial deve-se identificar o aluno como *sapiens*, como *demens*, como produtor, como técnico, como construtor, como ansioso, como gozador, como estático, como cantante e dançante, como subjectivo, como destruidor, como consciente, como inconsciente, como mágico, como racional. O entendimento da complexidade que apresenta este aluno nos permitirá desenvolver uma educação que permita transformar os alunos em sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo importa salientar que todos estes traços se dispersam, se compõem, se recompõem, consoante os indivíduos, as sociedades, os momentos e muito mais os sistemas de educação aumentando, assim, a diversidade na produção do conhecimento.

O conhecimento do ser humano aliado à sua educação traz consigo um conjunto de características antagônicas e bipolares. Ao mesmo tempo em que a educação produz homens sábios também produz loucos. A complexidade da educação faz com que o homem viva de muitos jeitos e se apresente em várias perspectivas. A educação deve ser entendida na sua unidade e dualidade, na sua multiplicidade, na sua pluralidade, no seu antagonismo, na sua complementaridade e indissociabilidade e esta educação deve permitir formar homens que tenham corpo, mente, idéias, espírito, magia, afectividade, isto é, no dizer de Morin (2005, 2005a) formar um homem *complexus*.

Neste contexto deveríamos ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar o conhecimento que nos parece

separado um em relação ao outro. Desta forma, Morin (2003) observa que, o grande problema dos nossos sistemas educacionais consiste em privilegiar a separação em vez de praticar a religação dos saberes através da disciplina como principal fonte de acumulação do conhecimento. Acrescentando, o mesmo autor afirma que a organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras. Morin (2005b) observa que se na educação pretendermos estudar o espírito humano, podemos fazê-lo através das ciências humanas, como a Psicologia, mas o outro aspecto do espírito humano, o cérebro, órgão biológico, será estudado pela Biologia.

Para o efeito necessita-se que na educação se viva numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, desportiva, e que estas dimensões não se estudem separadamente umas das outras. Uma educação baseada em princípios de separação torna-se talvez mais lúcida sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas ela torna-se uma educação cega ou míope sobre a relação entre a parte/essência e o seu contexto.

A nossa educação habituou-nos a uma concepção linear da causalidade. O nosso sistema de ensino sustentado por escolas reprodutivas considera o conhecimento como processo reprodutivo, isto é, aposta na sua simples transmissão. A propósito, Demo (2002, p. 124) afirma que nesse tipo de educação, “o professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova”, chegando-se no máximo somente ao domínio dos conteúdos. Mesmo com os aportes da “[...] atual biologia da aprendizagem a escola continua instrucionista ao extremo...” não permitindo, “[...] ao final que o aluno não saiba manejar o conhecimento com as mãos próprias”.

Em observância à causalidade linear, Morin (2003) considera que uma das idéias mais importantes surgido nos últimos 50 anos foi a da circularidade, apresentada pela primeira vez por um especialista em cibernética.

A respeito dessa afirmação, Demo (2002, p. 123), afirma que o “conhecimento e aprendizagem são atividades humanas que expressam, de maneira exuberante, processos não lineares [...]. São não lineares tanto em seu processo de formação, e reconstrução, quanto em sua tessitura interna”.

Para compreender a ideia de circularidade retroactiva, pode-se imaginar um sistema de aquecimento central: uma caldeira alimenta os radiadores; quando se atingiu a temperatura desejada, um termostato faz parar o funcionamento da caldeira; se a temperatura baixa, o termostato faz funcionar a caldeira de novo. Há, em conseqüência, um sistema onde o efeito actua retroativamente sobre a causa. Assim, passa-se de uma visão linear a uma visão circular.

Em que consiste esta circularidade? Consiste no facto de produtos e efeitos serem necessários ao produtor e ao causador.

Tomemos dois exemplos: a formação e a educação. A formação é um sistema de reprodução que produz os indivíduos como professores. Eles são produtos da reprodução na educação. Mas, para que este processo de reprodução continue, é necessário que os professores através da formação num processo educacional se tornem produtores e reprodutores de conhecimento. São, portanto, produtores e reprodutores no processo da educação. Da mesma maneira, afirma Morin (2003), que somos produtores da sociedade porque sem indivíduos humanos não existiria a sociedade, mas uma vez que a sociedade existe, com a sua cultura, com as suas interdições, com as suas normas, com as suas leis, com as suas regras, produz-nos como indivíduos e, uma vez mais, somos produtos reprodutores.

Esta concepção de pensamento dá-nos uma lição de prudência, de método e de modéstia. Morin (2006a) afirma que neste momento, o pensamento complexo abre-nos o caminho para compreender melhor os problemas da educação e da circularidade do conhecimento.

A educação complexa conduz-nos à reflexão sobre uma série de problemas fundamentais do destino humano, que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os, da capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que permitem navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a coragem e a esperança.

Neste contexto, Morin (2006a, p. 81) afirma que “a transformação interna começa a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, efectua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvio em relação a normalidade”. Pelo facto, é necessário se ter em conta

que a “história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que ocorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos”.

Capítulo 4 – Formação de Professores de Educação Física e Desporto em Moçambique

Com o presente capítulo pretendemos tratar do desenvolvimento da formação de professores de EFD em Moçambique, para o efeito, dividímo-lo em três partes. A primeira é constituída por uma breve apresentação das pesquisas efectuadas em Moçambique sobre formação de professores no geral e a segunda apresenta as principais etapas da formação de professores de EFD no tempo colonial (1926-1975) e no período pós-Independência (1975-1993). Na terceira parte apresentaremos de forma resumida os dados dos estudantes e docentes da FCEFD da Universidade Pedagógica.

Como já afirmamos logo na introdução deste trabalho, Moçambique durante a sua existência passou por um processo de colonização que perdurou por cerca de quinhentos anos. O desenrolar do processo de colonização de Moçambique por Portugal teve como característica principal desprezar e ignorar a cultura e a formação tradicional do homem nativo, instituindo uma vida fora do contexto com o intuito de desenraizar o moçambicano forçando-o a assumir e a adaptar-se as exigências da vida colonial. O sistema colonial Português tinha como finalidade formar o Homem moçambicano para servir como intermediário entre o Estado e a população, este Homem era formado com uma doutrina de servilismo e defesa ingénua do poder instalado.

Uma das características marcantes do sistema da educação colonial era a insignificante rede escolar no geral e os centros de formação de professores em especial. As poucas escolas e centros de formação existentes, para os nativos, durante o sistema colonial tinham como objectivo fundamental o alastramento da língua e da cultura portuguesa para permitir a criação de assimilados entre a população negra.

A fraca rede escolar e a falta gritante de professores no período colonial estava aliada, também, à falta de estudos que se interessassem pelos assuntos relacionados com a educação, em geral, e em particular, com a formação de professores não constituindo prioridade nos planos do poder colonial. Como consequência da educação colonial raramente se podem localizar estudos que verssem sobre a formação de professores. As poucas

fontes actualmente existentes foram produzidas como resultado de buscas e pesquisas realizadas após a Independência Nacional como podemos observar a seguir.

4.1. Pesquisas sobre formação de professores em Moçambique

Tem sido costume entre os Europeus e os Americanos conceber todo o pensamento humano como proveniente do espírito ocidental. Em particular à África nunca foi atribuída qualquer contribuição para o desenvolvimento humano [...]. Estudos mais recentes têm provado que estas afirmações resultam da introversão e etnocentrismo reforçado com o eurocentrismo do pensamento ocidental (MONDLANE, 1975. p. 57)

De igual modo à afirmação de Pimenta (2005b) de que um dos acontecimentos importantes no Brasil para o incentivo da pesquisa sobre a formação de professores foi o aparecimento de programas de pós-graduação, também em Moçambique este factor é de maior destaque, porque a preocupação de estudar a formação de professores em Moçambique, com maior realce, está quase que inteiramente ligada a programas de formação académica no âmbito da pós-graduação.

Neste âmbito, o estudo de Mazula (1995) sobre “Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985”, apesar do seu objecto de estudo não focalizar especificamente a formação de professores, procura a partir do problema das elevadas taxas de reprovações, repetências e desistências, reflectir, ao nível macro-educacional, sobre as próprias bases teóricas que fundamentam o Sistema Nacional de Educação. O estudo de Mazula parte de duas constatações: 1) a da possibilidade de interferência significativa de aspectos culturais no processo educativo e 2) a de que esse processo se mantém bastante ideologizado. Daí o relacionamento patente na sua tese entre a Educação, a Cultura e a Ideologia.

O autor reflecte então sobre os fundamentos filosófico-antropológicos para uma possível proposta de uma educação racional, criativa, influenciando deste modo a própria política e as estratégias educativas numa sociedade culturalmente diversificada. A diversidade a que se refere Mazula (1995), pode também influenciar a identidade e a forma de agir do próprio professor enquanto sujeito mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos encontrar pesquisas sobre a formação de professores em várias monografias como, por exemplo, as de Semo (1988) que aborda a questão da “Importância do ensino e investigação na formação de professores de História em Moçambique”; Saúte (1995) faz um estudo em que descreve a “Escola de Habilitação de Professores Indígenas da Manhiça” O primeiro trabalho, anteriormente referido, isto é, Semo (1988) pretende demonstrar a importância da investigação na formação de professores de História, enquanto que o segundo estudo é de carácter descritivo, apresentando o tipo de formação que se realizava na escola de formação de professores indígenas.

Em dissertações de Mestrado e Licenciatura, editadas e publicadas pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), na série de “Cadernos de Pesquisa”, podemos identificar alguns estudos que versam sobre a temática da formação de professores como os de Guro (1998) com o título “Os estudantes dos Centros de Formação de Professores Primários em Moçambique” que teve como objectivos identificar e descrever as características sociais dos alunos que entram no 1º ano nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP). Mudiue (1999) com um trabalho intitulado a “Formação de professores primários em Moçambique: um estudo de caso do centro de formação de professores primários de Inhamissa, 1976-1986”, procura explorar a formação de professores primários em Moçambique num período de 10 anos. Sambo (1999) no seu trabalho sobre “O estado, os missionários e a formação de professores em Moçambique”, através dum estudo de caso na Escola de habilitação de professores do posto do Alvor, 1960 a 1976, procura explorar o processo colonial de formação de professores em Moçambique. O estudo procura, também, descrever a relação entre o Estado e a Igreja Católica assim como o papel dos Missionários (Irmãos Maristas) na formação de professores.

Por outro lado, na mesma série dos livros editados pelo INDE, podemos encontrar o trabalho de Dzvimbo e Lima (1996), que abordam a questão dos “Institutos Médios Pedagógicos e seu papel potencial na formação de professores em exercício”. Esta pesquisa procurou examinar a capacidade institucional dos Institutos de Magistério Primário (IMAP's) e dos Centros Regionais de Recursos de oferecer a formação em exercício de professores.

Estes estudos são de carácter descritivo pretendendo, fundamentalmente, fazer o mapeamento do estado de conhecimento e as características da formação de professores em Moçambique. O estudo de Sambo (1999) descreve a formação no período colonial, enquanto que os de Guro (1998), Mudiue (1999), Dzvimbo e Lima (1996) concentram a sua atenção na formação no período pós-Independência.

A problemática sobre a temática da formação de professores foi, também, objecto de interesse de alguns trabalhos realizados no Curso de Mestrado em Educação/Currículo realizado por Moçambicanos num convénio interinstitucional entre a Universidade Pedagógica de Moçambique e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Dentre os estudos destacam-se os de Buque (2006); Donaciano (2006); Molesse (2006) e Ussene (2006).

O estudo de Molesse (2006) aborda a questão da “Formação de professores primários do 1º grau no centro de formação de professores primários de Unango, em Lichinga, 1983-2003”. Este estudo teve como objectivo “fazer o levantamento dos problemas decorrentes da formação de professores primários, em geral, e no Centro de Formação de Professores Primários de Unango, cidade de Lichinga, em especial”. A pesquisa, também, buscou verificar os factores que condicionam a construção das competências dos professores formados. A pesquisa, de natureza qualitativa, apoiou-se na teoria de ensino reflexivo de Dewey. Os dados revelam que os factores que influenciam a construção das competências dos professores são resultantes do fraco domínio psicopedagógico e didáctico e do desfasamento existente entre currículos da escola e os da formação de professores.

O estudo de Molesse (2006) constatou que a falta de material didáctico para a leccionação, a ausência de espaços para a planificação e a discussão das actividades pedagógicas, assim como, a super-ocupação dos formadores influencia negativamente o desenvolvimento das atitudes reflexivas. Outro aspecto inibidor do desenvolvimento da reflexão sobre a prática docente dos professores tem a ver com a complexidade (confusão, emaranhado) das disciplinas do curso e o baixo nível académico dos alunos que ingressam nos cursos de formação de professores.

As constatações deste estudo levam-nos a recorrer às observações de Gómez, (1998) quando afirma que é importante desde o princípio que a

reflexão não seja meramente um processo psicológico individual, que pode ser estudado desde esquemas formais, independentes de conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências efectivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação.

Numa reflexão é necessário que os saberes tácitos e conscientes representem o primeiro passo para que o professor possa efectuar questionamentos sobre as estratégias e as teorias nas quais acredita, o que lhe possibilita transformar seus modos de actuação. É neste contexto que estas capacidades devem ser desenvolvidas não somente pelo conhecimento académico, mas, também precisamente sobre o conhecimento produzido em diálogo com a situação real da vida do professor e da situação na sala de aulas.

Donaciano (2006) estuda em sua dissertação “A formação de professores primários em Moçambique: desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no Modelo 10^a Classe +1 ano +1 ano⁵²: estudo de caso na Província de Tete⁵³”. A pesquisa teve por objectivo analisar o processo de formação de professores primários feito nos IMAPs em concordância com o programa 10^a Classe +1ano +1ano. Procurou analisar o desenvolvimento da competência na formação de professores, tomando em consideração o período de duração do estágio de um ano. O estudo mostra que o programa em vigor é o ideal para o desenvolvimento de competências de ensinar se se tomar em consideração a plena participação dos formandos em actividades da escola durante o ano em que decorre o estágio.

Quando observamos as constatações do estudo podemos aferir que a aplicação deste programa torna-se vantajoso no sentido em que os

⁵² 10^a classe refere-se à série de ingresso (10^a Série); +1 ano refer-se ao 1^o ano de formação presencial em sala de aula; o segundo +1 ano, refere-se ao 2^o ano em que o estudante conclui o curso em actividade de ensino na escola, isto é, o candidato matricula-se no Instituto de formação de professores para fazer um curso com a duração de dois anos, só que o primeiro ano é presencial e o segundo é a distância.

⁵³ O estado moçambicano administrativamente está dividido em onze províncias e Tete é uma delas.

formandos se concienzializam e ganham uma imagem profissional porque a obrigatoriedade de encarar a situação real da sala de aulas antes mesmo de iniciar a actividade de professorado, cria condições para o começo de um processo de aceitação progressiva da profissão. Assim os que frequentam uma escola de formação logo no início ficam sabendo que estão naquela instituição para se formarem como professores.

Em observância ao parágrafo anterior concordamos com Guimarães (2005) quando afirma que é urgente que as instituições de formação de professores se dêem conta da complexidade da formação e da actuação desse profissional, porque, para além do conhecimento da disciplina que recebe durante a formação, e do conhecimento da mediação do processo de ensino-aprendizagem, a complexidade da formação já obriga a agregação de outras habilidades necessárias ao desenvolvimento adequado da sua actividade em sala de aulas e no meio escolar.

O entendimento da complexidade da função de professor, implica o rescaldo da profissionalidade de ser professor, que se manifesta numa série de actividades como: ensinar, orientar estudo, ajudar o aluno, regular relações, preparar material, avaliar, organizar espaços e actividades. Esta diversidade de actividades, segundo Sacristán (1999a), provocam uma profusão de saberes potenciamente pertinentes para a aprendizagem, aspectos a ter em conta na concepção de programas de formação de professores.

Ussene (2006) reflectiu sobre “A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo nos Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola – Moçambique”. O estudo analisa o processo de formação de professores em exercício no Instituto de Magistério Primário da Matola, tendo como ponto de análise a prática reflexiva no ensino dos formandos. A análise parte do princípio de que se os formandos tomam atitudes criativas e reflexivas durante a formação, mais facilmente desenvolverão em seus alunos estas capacidades. Os resultados da pesquisa revelam que a criatividade e a reflexão não fazem parte do processo de ensino e aprendizagem no grupo estudado.

Por último, dentro deste grupo de mestrados encontramos o estudo de Buque (2006) que desenvolve o tema sobre “O Papel Pedagógico do Tutor na Formação de Professores Primários em Exercício” e define como objectivo

da pesquisa analisar a relação pedagógica que se estabelece entre o tutor e os cursistas no programa de formação a distância. Os resultados da pesquisa permitiram concluir que a fraca interação que se verifica na relação entre tutores/cursistas e cursistas entre si é influenciada pelos seguintes factores: o esquema montado para a articulação da tutoria; o perfil dos tutores; o regulamento do curso; o carácter prescritivo do manual do tutor e as condições financeiras dos cursistas. O estudo sugere que o uso do computador ligado à Internet (recorrendo a painéis solares como fonte de energia eléctrica) poderia contribuir, significativamente, para melhorar a relação dos intervenientes e eliminar-se-ia o problema das deslocações dos cursistas das suas zonas de residência e de trabalho para os núcleos de formação.

Em resumo, os poucos trabalhos apresentados neste subcapítulo de “Pesquisas sobre formação de professores em Moçambique” ajudam-nos a perceber que a formação de professores deve ser vista numa forma complexa. Assim, a formação de professores como expressão de sua complexidade precisa compreender a sua inserção no contexto sócio-político, significando com isso uma necessidade e análise sobre a abrangência da sua prática individual e o valor da prática docente no contexto escolar e social.

Ao abordarmos a formação de professores não nos podemos esquivar de tratar das questões relacionadas com as condições de trabalho visto que a profissionalização emerge do contexto em que o professor desenvolve a sua prática, isto é, o conhecimento da realidade prática da escola e dos professores pode ajudar a produzir mudanças na concepção da formação de professores. Daí que nós concordamos com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), que defendem, também, que a formação de professores deve aproximar-se da prática, do contexto escolar e atingir níveis mais elevados no sentido da profissionalização do ensino.

Observa-se, nestes estudos, de igual modo como nos estudos revistos na bibliografia a ausência de estudos que abordem a questão da formação de formadores. Em relação a Moçambique, os aspectos culturais e coloniais jogam um papel fundamental para inibir os pesquisadores a estudarem e questionarem o papel desempenhado pelos formadores. Isso se deve a formação colonial que considerou o formador como o detentor de poder e conhecimento, não havendo espaço para avaliação externa, isto é, todos

devem a lealdade. No período colonial os formadores de professores ou eram padres ou elementos seleccionados pelas igrejas. Logo após a Independência em 1975, com a ditadura Marxista Leninista, alguns formadores eram ou militares ou activistas políticos do partido no poder, logo a *priori* a formação de professores em Moçambique sofre duas influências inibidoras: uma de servilismo aliada ao pensamento religioso e outra ao militarismo aliados ao cumprimento de ordens.

Como podemos observar, ao longo dos estudos realizados em Moçambique de fórum acadêmico, não encontramos nenhum que verse a questão relacionada com a formação de professores de EFD. É pelo interesse deste assunto que a seguir desenvolveremos a segunda parte do capítulo com o objectivo de focalizarmos a nossa atenção sobre a formação de professores em geral e de EFD, em particular. Esta apresentação será feita de forma cronológica, considerando o período colonial (1926-1975) e o período pós-Independência (1975-2007).

4.2. Formação de professores durante o período colonial (1926-1975)

4.2.1. Formação de professores em geral

O processo de formação de professores em Moçambique inicia a partir do Decreto de 13 de Outubro de 1926, de João Belo que cria o “Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor Leste” e extingue as “missões laicas” ou “missões civilizadoras”, revigorando assim a intervenção das missões católicas marcando um período de estreita colaboração entre o Estado e a Igreja Católica.

Com a assinatura da Concordata entre a Santa Sé e o Estado Português, em 7 de Maio de 1940⁵⁴, reforçou ainda mais o poder da Igreja Católica na formação de professores nativos em Moçambique. O artigo 66, do referido acordo, estabelece que o “ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos auxiliares”. Tal artigo, estabelecia também, que as igrejas deveriam assegurar

⁵⁴ Carta de confirmação e ratificação da Concordata e do acordo Missionário entre Portugal e o Vaticano foi assinada em 7-5-1940.

a hegemonia política e cultural do poder colonial sobre “as sociedades ditas tradicionais” ou “primitivas” e consideradas sem cultura (RIBEIRO, 1965, p.28).

Neste contexto, com base na Lei nº 4/83, constatamos que o sistema de educação colonial organizava-se em dois subsistemas de ensino distintos: um “oficial”, destinado aos filhos da classe dominante e assimilados, e outro o “indígena”, reservado para os nativos. O Ensino Indígena tinha por fim “elear” os povos gradualmente da vida “selvagem” para a vida “civilizada”, enquanto que o ensino primário elementar para os “não-indígenas” visava “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 1).

Dias Belchior em 1965 justifica esta separação com as seguintes afirmações:

As crianças africanas que vivem integradas em sociedades do tipo primitivo ou pré-industrial ao chegarem à idade escolar não se encontram nas mesmas condições das crianças europeias ou assimiladas da mesma idade e por isso não podem frequentar, desde logo, o ensino primário elementar. Essas desconhecem não só a língua portuguesa, mas também vários outros elementos da cultura das sociedades evoluídas [...] (BELCHIOR, 1965, p. 649)

Como refere o próprio Belchior (1965, p. 644-645), as características principais do ensino eram “a feição nacionalista e prática”, que se traduzia na obrigatoriedade nas escolas do uso e do ensino da língua portuguesa, e na obrigatoriedade do pessoal docente, quando africano, ser todo de nacionalidade portuguesa. Essa obrigatoriedade iria fundamentar a política de assimilação, porque após o professor receber a nacionalidade portuguesa deveria abandonar todo o seu capital cultural adquirido antes de entrar na escola de formação de professores.

Neste âmbito, o sistema de Ensino Indígena passou, em 1930, a organizar-se em dois níveis sendo o primeiro o “Ensino Primário Rudimentar, com três classes, previsto para sete, oito e nove anos de idade”. O segundo nível era o “Ensino Profissional Indígena” que, por sua vez, se subdividia em (i) Escola de Artes e Ofícios, com quatro classes, destinada a rapazes e (ii) Escolas Profissionais direccionada a “Formação Feminina” com duas classes.

Nesta conjuntura política e social surgiu no mesmo ano a primeira Escola de Preparação de Professores Primários indígenas na localidade de

Alvor⁵⁵. A escola tinha a tarefa de formar professores que iriam lecionar nas Escolas Primárias Rudimentares, sendo a primeira escola a formar professores nativos já que antes os professores vinham de Portugal.

Conforme mencionado anteriormente, a “Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas” formava os professores nativos que iriam leccionar aos outros nativos e, para que estes cumprissem com os objectivos do governo colonial, tinham que passar por um processo de selecção, para que, através da Igreja, fossem preparados por meio de um processo de assimilação dos valores e da cultura portuguesa.

De 1930 a 1959 a “Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas” era controlada pelos padres católicos. A partir de 1959 a escola ficou sob responsabilidade dos Irmãos Maristas. Em 1967, passa a designar-se de “Escola de Habilitação de Professores do Posto”

Sambo (1999, p. 28) considera que “através da formação de professores, os Irmãos Maristas deviam criar um grupo semi-instruído que era suposto trabalhar em colaboração estreita com o poder colonial e os padres deveriam disseminar a ideologia de assimilação da cultura portuguesa”.

Ao analisarmos a formação de professores indígenas em Moçambique percebemos que ela assenta a sua matriz na perspectiva da Pedagogia Tradicional/Artesanal vigorando, segundo Mazula (1995, p. 85), o “magistrocentrismo e procedimentos catequéticos”.

Desta forma o conhecimento a ser transmitido durante a formação não era produto de uma construção, mas sim de uma cópia ou imitação do já produzido.

Os alunos da Escola de Habilitação de Professores do Posto, segundo Sambo (1999), recebiam as bases de iniciação para se tornarem cidadãos portugueses através da assimilação de conteúdos que vinham “prenhes” de hábitos da cultura portuguesa. Através dum código de conduta e disciplinas como, por exemplo, a Educação Moral, a Cívica e a Musical, o comportamento do professor já formado devia representar um exemplo de cidadão português. Neste contexto, a música constituiu um instrumento

⁵⁵ Alvor é uma localidade que fica a 74 km da cidade de Maputo, capital de Moçambique.

importante para, durante a leccionação, os professores socializarem as crianças indígenas na cultura portuguesa criando nelas a lealdade a Portugal.

Um dos pontos mais altos que o professor formado deveria atingir, segundo Mondlane (1975, p. 46), era ser considerado “assimilado” e, para o efeito, deveria apresentar as seguintes características:

- (i) “saber ler, escrever e falar correctamente o Português; (ii) ter meios suficientes para sustentar uma família; (iii) ter bom comportamento; (iv) ter a necessária educação, hábitos sociais e individuais para viver sob a lei pública e privada de Portugal; (v) candidatar-se à autoridade administrativa da área, a qual levava a candidatura à administrador do distrito”.

Como se pode depreender pelas características que deveria possuir o professor depois da formação, podemos concluir que os objectivos da escola fundada em 1930 teve a tarefa principal de assegurar o funcionamento da máquina colonial, tendo os missionários o papel de assegurar esse processo através da assimilação dos indígenas. A nossa afirmação pode ser reforçada com as declarações constantes na publicação do Boletim do Ministério do Ultramar (1930, p. 154) ao afirmar que

Entre as nossas maiores necessidades políticas, morais e económicas de potência colonial sobressai a de se nacionalizarem e civilizarem esses milhões de seres humanos [...]. É absolutamente preciso chamá-los da barbárie e da selvajaria em que se encontram em grande parte para estado social progressista.

Os missionários tinham a tarefa de transmitir a cultura colonial através da formação de professores nativos que, após a conclusão, teriam a tarefa de educar e retirar os seus pares da “selvajaria” para uma vida mais civilizada, aproximada aos interesses colonias.

Niquice (2005, p. 26) afirma que “a formação de professores indígenas não requeria vastos conhecimentos bastando para isso que os candidatos possuíssem a 4ª classe e frequentassem 2 anos de curso”.

A preparação de professores limitou-se ao nível de treinamento de habilidades, pois acreditava-se nos procedimentos uniformizados de ensino-aprendizagem. A competência resumia-se à capacidade de memorizar e imitar o mestre-formador, isto é, como afirma Zeichner (1983), a tarefa do formando é praticar as disciplinas académicas na sala de aula.

A propósito, o Boletim do Ministério do Ultramar (1930, p. 146), afirma que “o ensino da pedagogia será todo prático ministrado (pelo formador) e em lições executadas (pelos formandos) na escola anexa”. Como se pode observar, no período colonial a formação de professores seguia o modelo tradicional, porque a orientação da formação segundo este modelo enfatizava o papel do professor como especialista numa ou várias áreas disciplinares, sendo o objectivo final o domínio do conteúdo e a abordagem enciclopédica do conhecimento fragmentado e disciplinar.

A abertura dos cursos de formação foi um processo que resultou não da boa vontade do estado Português, mas sim, pela pressão social que era imposta, seja através da comunidade internacional ou pelo Movimento Nacionalista que se fazia sentir a partir de 1962, ano que iniciou a Luta de Libertação Nacional de Moçambique.

Foi nesta conjuntura política-social que se registou o aumento do número de escolas e, também, por causa da necessidade de colocar professores bem qualificados e preparados nas escolas onde frequentavam os filhos dos colonizadores que se criou em 1962 a Escola de Magistério Primário⁵⁶.

Apesar dos pequenos esforços para a formação de professores, o sistema colonial nunca foi capaz de formar professores suficientes para a cobertura de escolas existentes, daí que a responsabilidade da leccionação sobretudo para as escolas populares era coberta geralmente por monitores sem formação específica.

Conforme afirmamos anteriormente, a formação de professores no tempo colonial seguia o modelo tradicional e visava o reforço da ideologia colonial. Este modelo caracterizava-se por usar procedimentos ditatoriais que pretendiam dominar o Homem africano. A respeito disso, Mazula (1995, p. 71) observa que o ensino nesse período era coercivo porque a educação era orientada no sentido de se fazer entender que “só pela força se educam povos bárbaros”. Mondlane (1975, p. 32) referindo-se a António Enes⁵⁷, afirma que,

⁵⁶ Decreto nº 44240 de 17 de Março de 1962.

⁵⁷ Nomeado em 1891 Comissário Régio em Moçambique tornou-se ideólogo da colonização portuguesa que planeou a administração colonial, dividindo Moçambique em distritos, circunscrições e postos, nos fins do século XIX, princípios do século XX.

este, recomendava o “estado como depositário de autoridade a não ter escrúpulos em obrigar e se necessário forçar os rudes negros, semi-idiotas, ignorantes da África à educação”.

Tal discurso visava moldar os negros (indígenas) ao padrão pré-estabelecido pelo poder colonial. Mazula (1995, p. 67) observa que a “imagem que se tinha do indígena era de rude, a quem se deveria disciplinar e moldar a alma”. Daí que todas as intenções de formar o indígena tinham um cunho opressor, de “formatar” o homem às ordens do poder colonial.

A violência simbólica jogava papel fundamental para que o poder colonial português inculcasse a sua cultura como legítima. Tal como afirma Bourdieu (1989), a classe dominante económica e ideologicamente impõe a sua cultura aos dominados. A violência simbólica segundo este expressa-se na imposição “legítima” da cultura dominante, na qual o dominado não se opõe à assimilação, já que não se apercebe que está sendo vítima do processo, pelo contrário, o dominado considera a situação como natural e inevitável. Considerando o caso de Moçambique neste processo, a escola de formação de professores no tempo colonial desempenhou um papel fundamental para que o poder colonial impusesse como legítima a cultura portuguesa.

Bourdieu (1989) através do uso da noção de violência simbólica mostra os mecanismos que fazem com que os indivíduos vejam como naturais as representações sociais ou a cultura dominante, porque a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que a impõem e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade.

Sendo assim em Moçambique uma forma de violência simbólica manifestava-se sob a forma de transmissão de conteúdos disciplinares fragmentados, com métodos de ensino que em larga medida não iam ao encontro da realidade sócio-cultural dos povos nativos⁵⁸. O governo colonial através das autoridades pedagógicas, neste caso as igrejas e as escolas, faziam chegar as mensagens aos alunos através do trabalho pedagógico criando neles *habitus* e costumes da cultura portuguesa que eram interiorizados pelos alunos como cultura legítima.

⁵⁸ Uma análise feita em 1968 dos conteúdos dos livros da 3ª e 4ª classes indica que em tudo se focaliza a cultura portuguesa; a história e a geografia africanas são totalmente ignoradas. Toda

Morin (2005d) considera que nenhum conhecimento escapa as suas condições culturais, sociais e históricas de formação. Essas condições favorecem a autonomia, a objectividade, a universalidade, a radicalidade do pensamento, libertando aberturas *trans-sociais, trans-culturais, trans-históricas*. Mas o determinismo que pesa sobre o conhecimento, impondo o que é e como deve ser, comandando, proibindo e traçando os caminhos que se deve trilhar, inibe o conhecimento num multideterminismo de proibições, normas, inflexibilidade e bloqueios.

Entende-se que a formação de professores indígenas assentava a sua orientação na formação tradicional com características artesanais. Esta formação não valorizava o ser humano enquanto sujeito possuidor de conhecimento e cultura própria.

A formação de professores para o Ensino Secundário durante o período colonial era praticamente inexistente. Thompson, citada por Medonça (2000, p. 41), afirma que não havendo orientação específica para a formação de professores do Ensino Secundário, o governo colonial para fazer face às lacunas da falta de professores deste nível recorria aos alunos que frequentavam os cursos em disciplinas específicas como, por exemplo, Biologia, Geografia, Português. Assim considera a mesma autora

As pessoas ingressavam numa Faculdade, por exemplo, para o curso de Linguística. Alguns cursantes, ao fim de três anos entravam para o Liceu Normal e/ou prosseguiam a Licenciatura. No Liceu Normal⁵⁹, faziam um estágio acompanhado por um metodólogo, por um período de dois anos, após os quais, os estagiários eram submetidos a um Exame de Estado. No caso dos candidatos serem aprovados, começavam a leccionar como “professores eventuais” numa primeira fase, e mais tarde tornavam-se “professores do quadro”.

A única formação específica que teria havido no período colonial referente a formação de professores foi a que se designou 11º grupo, realizada para formar professores de Geografia na Universidade de Lourenço Marques,

a atenção incide sobre a Língua Portuguesa, a Geografia das descobertas e conquistas dos portugueses, moralidade cristã e agricultura (Mondlane, 1975, p. 63),

⁵⁹ Em Lourenço Marques, actual cidade de Maputo, havia um único Liceu Normal, que se chamava Liceu Salazar, hoje Escola Secundária Josina Machel.

actual Universidade Eduardo Mondlane formação destinada a professores para o Ciclo Preparatório⁶⁰.

A falta de investimento na formação de professores, segundo Medonça (2000, p. 43), poderá dever-se a vários factores tais como:

(i) a educação, em geral, não constituiu uma área prioritária para o sistema colonial português, por ser encarada como um perigo à existência do próprio sistema; (ii) o sistema colonial português implantou um sistema de ensino para os africanos que visava fornecer somente alguns conhecimentos rudimentares para garantir a execução do trabalho manual e assimilar os valores e a cultura colonial e (iii) o investimento na formação de professores foi encarado com todo o cuidado pelo poder colonial, pelo facto deste se apresentar como um perigo para o sistema.

Na medida em que o professor tem sido, às vezes, um elemento activo na sociedade e que transforma e influencia os comportamentos dos alunos, terá influenciado o poder colonial a não priorizar a formação de professores para a leccionação do ensino secundário não mereceu desde modo a expansão que merecia.

Em síntese, podemos dizer que a educação e formação no período colonial passou por algumas fases influenciadas por factores de ordem política, económica e social. Um dos primeiros momentos foi quando o ensino era limitado a um público restrito, onde o professor aparecia como animador sem estatuto de profissão, isto é, o professor “improvisado”.

O segundo momento foi com a conjugação de factores em que o Estado português pela pressão internacional, aumenta o número de alunos, inicia a construção de novas escolas, surgindo assim problemas que mereciam a atenção das autoridades, neste cenário aparece a Igreja como a maior responsável pela formação dos nativos. Nesta fase, a figura do professor identifica-se com a de um artesão. Surge a preocupação de que para ensinar não basta dominar o conteúdo, mas também é necessário o conhecimento de um método e de estratégias para desenvolvê-lo.

A maneira de ensinar caracterizava-se pelo uso da pedagogia tradicional que traduz uma forma uniforme de ensinar. Este “saber ensinar” era

⁶⁰ O sistema de educação colonial português estava estruturado em três níveis: o *Ensino Primário* contemplava a pré até a 4ª classe; o Ciclo Preparatório, incluía o 1º e o 2º ano; o Ensino Liceal, contemplava o 3º ao 7º ano.

formado por regras repetidas, ritualizadas e não questionadas, adquiridas por imitação. Esta orientação foi a que prevaleceu até a Independência de Moçambique em 1975, e porque não afirmar que até presentemente.

4.2.2. Formação de professores de Educação Física e Desporto (1957 – 1975)

Neste ponto procuraremos explorar as formas de manifestação das actividades desportivas; a estrutura organizativa e o início da formação de professores de EFD.

O desenvolvimento do desporto em Moçambique até o ano de 1957 teve sua raiz no associativismo caracterizado, segundo Cristóvão (2005), pela sua estrutura “natural”⁶¹, porque neste período o desporto era praticado sem a devida legislação e regulamentação. A falta de regulamentação influencia para o entendimento do desporto como actividade eminentemente prática colaborando, também, para impedir a reflexão teórica para o seu desenvolvimento.

Cristóvão (2005) afirma que, na base do associativismo desportivo e carácter natural do desporto, foram fundados vários clubes que representaram o núcleo para a prática de várias modalidades desportivas com maior destaque para o atletismo, futebol, basquetebol, natação, vela, golfe, tiro com armas de caça, ténis e outras menos expressivas. Salienta-se que o desporto nesse período estava fortemente influenciado pela tradição anglo-saxônica.

A partir do período de 1957 a 1968 o sistema desportivo moçambicano sofre a intervenção do poder legislativo com a Lei nº. 2083, de 15 de Junho de 1956 “sobre as actividades gimnodesportivas nas Províncias Ultramarinas, determina no seu artigo 2º a regulamentação em cada Província através de Diploma legislativo” (Cristovão, 2005, p. 216).

O diploma legislativo nº. 1670, de 4 de Maio de 1957, aprova o Regulamento Geral das Actividades Gimnodesportivas. Cristóvão (2005) considera esta última designação como um processo de pacificação emergente da Metrópole portuguesa entre a Ginástica (ou Educação Física) e

⁶¹ Natural por falta de regulamentos e legislação própria. Saliente-se que Moçambique sendo uma colônia não possuía federações desportivas, elas eram representadas por núcleo de modalidades desportivas.

o Desporto⁶². Pacificação porque a Educação Física, que era institucionalizada, estava em descrédito comparativamente ao Desporto que era meramente uma estrutura associativa.

A preocupação do poder colonial com o fraco impacto da EF sobre os praticantes pode-se verificar no preâmbulo do diploma a que fazemos referência, no qual se destaca que: “[...] o interesse do estado é, problema fundamental, o desenvolvimento da EF do povo português e esta há-de fazer-se, antes de tudo, através de métodos de ginástica adequados a serem executados em escolas, permitindo, assim, a vigilância permanente sobre os executantes e a gradação conveniente dos exercícios”.

Observa-se que “a ginástica praticada só com o intuito de formação física não exerce, ainda, sobre a população a atracção desejável, outro tanto não acontecendo com os desportos”; recomendava-se assim “a assistência e a vigilância médica dos praticantes impõe-se em todas as idades [...], apesar de a Lei reconhecer o sentido e o interesse nacional e social das práticas físicas, ela recomenda que se dê especial relevância as competições desportivas. A EF também deve ter em conta a existência e o desenvolvimento dos diferentes órgãos de orientação, coordenação e fiscalização da EF e Desportos na Mocidade Portuguesa.

O governo português reconhece que o movimento clubista e associativo vive de entusiasmo e boa vontade, a carência de técnicos com preparação específica superior é gritante, por isso considera que “[...] há que criar situações que conduzam a soluções a médio prazo, formando monitores, instrutores e dirigentes desportivos”.

Diante dos problemas apresentados, o poder colonial com o intuito de acompanhar as suas acções futuras cria o “Conselho Provincial de Educação Física”. Este órgão, para além de papel de consultor do governo, desempenhava também os papéis de “estudo, de orientação e de fiscalização dos problemas e actividades gimnodesportivas [...]” (CRISTOVÃO, 2005, p. 216).

No Artigo 1º do diploma 1670 a que estamos a citar afirma-se que a

⁶² Cristovão considera a EF e Desporto como actividades estruturalmente diferentes. A EF é aquela institucionalizada e praticada nas escolas enquanto o desporto é uma actividade espontânea com carácter associativo natural.

“Educação Física [...] tem em vista o progresso moral, cívico e físico da população e a melhor representação da província nas competições”. As competições segundo a legislação deveriam ser realizadas: (i) no âmbito da Mocidade Portuguesa, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino; (ii) no âmbito das empresas comerciais, industriais, agrícolas e organismos corporativos, com carácter eventual.

Perante os problemas constatados, o Diploma 1670 apresentava-se ultrapassado frente a demanda da prática do desportiva; foi com intenção de adequação às novas exigências do desporto que o documento foi revisto em 1967. Dentre as várias decisões contam-se o projecto de apoio ao associativismo, clubes e associações distritais. Este apoio resultou na explosão da prática desportiva com maior destaque para as modalidades de futebol, basquetebol, natação, atletismo, ginástica, golfe, vela e ténis. A grande prática destas modalidades permitiu a criação de associações desportivas que se encarregariam de regulamentar as modalidades desportivas a que nos referimos.

Até o ano de 1967 em Moçambique não se realizava a formação de professores e técnicos de desporto. Como nos referimos anteriormente, o Diploma Ministerial 1670 de 1957, permitiu que a prática do desporto em Moçambique passasse de uma prática espontânea para uma legislada. Neste contexto, a falta de pessoal formado que se fazia sentir obrigou as autoridades coloniais, através do Conselho Provincial de Educação Física, a fazerem a revisão do diploma. Com a revisão do diploma abre-se espaço para o lançamento da proposta da criação junto a Universidade de Lourenço Marques⁶³, de uma Licenciatura em treino desportivo para a formação de treinadores licenciados em desporto. Saliente-se, que esta “proposta foi recusada pelo Ministério do Ultramar”. Em compensação, orienta para a abertura da “Escola de Instrutores de Educação Física” que inicia a sua actividade no ano de 1969 (CRISTOVÃO, 2005, p. 217).

Em entrevista com Joel Libombo (2009) ficamos a saber que a proposta de cursos de “licenciatura em EF em Moçambique foi recusada pela metrópole, como aconteceu com outros cursos das ciências humanas e

⁶³ A actual Univerdidade Eduardo Mondlane (UEM)

ciências sociais, que só eram ministrados em Portugal continental”.

Portugal na década de 60 estava envolvida em 3 frentes de combate (Angola, Guiné Bissau e Moçambique). A maior quantia do orçamento era direccionada para a “[...] guerra e para acções psico-sociais tendentes a mostrar ao mundo o investimento que vinha fazendo para as populações carenciadas” (LIBOMBO, 2009).

O Professor Noronha Feio então Presidente do Conselho Provincial que por reconhecer as potencialidades desportivas da colônia despoleta à necessidade de se ter professores de EF formados. Isso envolvia custos que o Conselho Provincial de EF não tinha nem instalações e muito menos professores disponíveis. A opção foi por se ficar por uma escola de Instrutores que funcionou até o ano de 1975. Numa base de ingresso com o quinto ano do liceu mais dois anos de frequência. Dois anos de prática após a conclusão do curso conferia o título de Bacharel, daí apenas ter que fazer mais 2 anos em Portugal para se obter o título de Licenciado. Nesse período a maioria dos professores de EF que leccionavam eram militares em comissão de serviço.

Segundo o mesmo entrevistado, após a Independência Nacional só ficaram em Moçambique 12 instrutores com a formação feita, mais alguns que ainda tinham disciplinas por fazer dos quais se destacam António Prista, Coimbra, Abdul Abdula, Martinho Fernandes, Camilo Antão, Fátima Binasse, Margarida Abranches, Rui Tadeu, Jonas Xeridza, José Pereira, Pio Matos. Apesar de estes ainda não possuírem o diploma de conclusão do curso por estarem a dever algumas disciplinas, mesmo assim, leccionavam aulas em diferentes escolas. Fora da formação a que fazemos referência, a única iniciativa foi no nível de monitores que eram capacitados a dar aulas nas escolas suburbanas.

Os profissionais licenciados em desporto ao terminarem os seus cursos deveriam leccionar no liceu. Este curso foi interrompido no ano de 1975 por falta de docentes, porque os que existiam foram abandonando o país devido à conjuntura política, resultante da nacionalização do ensino. Esta medida foi anunciada em 24 de Julho de 1975, um mês após a proclamação da Independência em 25 de Junho de 1975, tendo provocado a saída de muitos portugueses em especial daqueles que asseguravam o funcionamento

da máquina colonial, inclusive o ensino.

O período de 1967 a 1974 teve como característica, para além da regulamentação da prática desportiva, a formação de monitores desportivos para trabalharem no Projecto do Caniço em que milhares de praticantes na maioria da população nativa, do escalão etário dos 6 aos 12 anos estavam envolvidos na prática das modalidades de basquetebol, natação, ginástica, atletismo e minibasquetebol.

É neste contexto que a formação de professores de EFD em Moçambique, vem-se construindo lentamente desde o período colonial. A primeira formação teve o seu início em 1969 e tinha como objectivo formar Instrutores de Educação Física de nível médio. Esta formação foi interrompida em 1975 período que o país estava numa fase de transição de uma colónia para um país independente.

Após a Independência muitos profissionais da educação foram abandonando o país, acentuando a falta de professores de EFD. A situação criada levou a que as autoridades governamentais, adoptassem medidas com vista a solucionar o problema da falta de professores formados.

4.3. Formação de professores no período pós-Independência Nacional (1975-1993)

Para o desenvolvimento da segunda parte deste capítulo focalizaremos a nossa atenção sobre a formação após a Independência Nacional. Neste contexto iniciaremos o capítulo com uma breve contextualização das linhas orientadoras e os desafios ideológicos da educação em geral que nortearam, também, a formação de professores no geral e da Educação Física e Desporto, em especial.

Moçambique enfrentando o problema de falta da quadros na área da Educação, pelos efeitos de 24 de Julho de 1975⁶⁴, teve que procurar soluções imediatas para assegurar o sistema educativo.

Como resultado das nacionalizações, o Estado assume o papel de

⁶⁴ Foi em 24 de Julho de 1975, um mês depois da proclamação da Independência de Moçambique, que o primeiro presidente de Moçambique o Marechal Samora Moises Machel decreta a nacionalização de todos os serviços, industria, saúde, educação etc..

planificar e gerir todos os sectores, sendo que a educação foi eleita como acção prioritária e “direito e dever de todo o cidadão” sem distinção de sexo, nem idade.

A educação passa a ser o “instrumento principal para a criação do Homem Novo”. O “Homem Novo” era idealizado como o produto da realidade objectiva e da transformação subjectiva. O Homem Novo deveria romper e libertar-se de valores e de “[...] toda a carga ideológica e política da formação colonial e da formação tradicional [...]”. Pretendia-se assim a criação de uma nova mentalidade orientada pelos princípios “Marxistas Leninistas” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 24).

Para o cumprimento da ideologia Marxista e Leninista toma-se a medida de expansão da educação para todos os sectores. A medida reforçada ao sentimento de liberdade e de pátria própria foi acolhida com grande euforia pela população tendo como resultado a explosão escolar.

Para responder a explosão escolar e a crescente procura, o Governo orienta os órgãos que respondiam pela educação para mobilizarem e recrutaram pessoas que tinham habilitações mínimas, mesmo sem formação, para assegurarem o processo de ensino.

Os novos professores sem nenhuma formação asseguravam o processo conforme as suas experiências colhidas como alunos na sala, assim como com os seus professores. Contudo, esta situação não deixava o Governo na tranquilidade dado que os modelos de formação e a forma de ensinar dos novos professores estavam profundamente influenciados pelos seus professores que por sinal estavam comprometidos com a formação e a ideologia colonial.

Neste contexto, o Governo decide apostar na formação de professores. Como acção prioritária essa formação deveria ter “um carácter profundamente ideológico que confere ao professor a consciência de classe capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo-Leninismo” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. - 7)

Para o cumprimento deste objectivo, o Governo teve que adoptar medidas radicais e uma delas foi o encerramento do nível pré-universitário no ano de 1977.

O Governo havia entendido que o sucesso da sua ideologia

dependia, sobretudo, das acções políticas que deveriam ser tomadas em relação à produção e transmissão do conhecimento. Tal como diz Morin (1986), “a política lança o maior desafio à acção”.

Toda a “acção é incerta para tal necessita de estratégia”, isto é, segundo Morin (1986, p. 16) “uma arte de gerir em condições aleatórias e adversas”. Neste contexto, a estratégia do Governo, ciente de que a decisão política tomada podia constituir um jogo particularmente incerto e as acções podiam determinar reacções que a destruam, centralizou todo o processo de encaminhamento dos alunos que frequentavam o nível encerrado pelo estado.

Os alunos que frequentavam estes níveis foram direccionados para os diferentes cursos de formação profissional entre os quais a formação de professores que se realizava em escolas denominadas “Centros de Formação de Professores- CFP”. A radicalidade da medida e a orientação dos jovens para os CFP criaram descontentamento no seio dos jovens, porque muitos não queriam seguir a carreira de professor. Para desviar a atenção dos jovens o governo decidiu “apelidar” esta decisão como sendo “chamamento à Pátria”, criando assim um sentimento entre os jovens que aquele que estava contra a medida estaria, também, contra os objectivos de desenvolvimento da Nação. A esse respeito citaríamos Morin (1986, p. 16) quando afirma que “o mais impressionante, o mais frequente em política, é a mudança de rumo, a perversão, o desvio da acção”. Este autor, citando Saint-Just, afirma que “todas as artes produziram maravilhas, apenas a arte de governar só produziu monstros”. Com relação a esta observação concordaríamos como Morin (1986) ao afirmar que nem todas as decisões que os políticos tomam são “motivadas pela ambição e a sede de poder”. Pelo contrário, em Moçambique houve inúmeros actos políticos inspirados pelo amor a pátria, pela dedicação e pela vontade extrema de construir um país melhor.

Contudo não deixaríamos de observar que a medida iria de certa forma influenciar no futuro os comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores dos professores, influenciando negativamente a construção da identidade porque os jovens não tinham o direito de optar e escolher o seu futuro profissional.

A esse respeito, Moita (1995) afirma que a “identidade profissional é uma construção que perpassa a vida profissional, desde a etapa da escolha da

profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão”, constituindo também, um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam as especificidades do trabalho do professor.

Podemos constatar assim que a formação de professores após a independência foi influenciada por medidas políticas e sociais que terão influenciado, também, à construção do curso de formação de professores. É com o objectivo de entender este percurso que passaremos a descrever as principais características da formação de profissionais de EFD em Moçambique

As medidas políticas tomadas para a educação no geral e para a formação de professores, também, se fizeram sentir no desporto. É por esta razão que as etapas da história da formação de professores do desporto, após a Independência Nacional correspondem, também, às necessidades de transformar o sistema colonial, virado para as minorias, numa educação para a maioria da população.

Com a “fuga”⁶⁵ de quadros formados na área de Educação Física, “após a independência nacional, havia em Moçambique apenas doze professores de educação física para cerca de quarenta e nove escolas secundárias” (Libombo, 2009).

Na situação de abandono em que se encontravam as escolas no concernente aos professores, as actividades foram asseguradas pelos monitores a que fizemos referência quando nos referimos ao diploma 1670 de 1957 e revisto em 1967.

Em suma, o Governo moçambicano herdou do poder colonial uma situação de orientação das actividades desportivas com características do século XVI, em que qualquer pessoa podia ser professor, isto é, quem sabia ler podia ensinar a ler (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004, p.55). Infelizmente, no que diz respeito ao desporto ainda prevalece esta situação

Com a intenção de suprir esse problema, o governo implementou programas de emergência em todos os sectores do desporto sendo a

⁶⁵ Utilizamos a palavra “fuga” porque o processo de saída de muitos portugueses, após o Governo anunciar a lei da nacionalização, não foi pacífico. Muitos tiveram que abandonar todos os seus bens e outros sabotaram as empresas que acabavam de serem nacionalizadas.

formação de quadros do desporto uma acção prioritária.

A adopção de medidas de emergência para a formação de professores visava dar resposta à falta de professores com formação e o aumento dos efectivos escolares que se verificou logo após a proclamação da Independência. Contudo a grande proposta de orientação ideológica nasce em 1983 com a introdução do Sistema Nacional de Educação. Ideologicamente estava marcado no SNE e na política de governação que a medida que os quadros Moçambicanos vão ganhando níveis académicos mais elevados devem ser criados mecanismos, também, para a implantação de níveis de ensino mais elevados. É neste contexto que a FCEFD aparece em resposta às preocupações do Sistema Nacional de Educação sobre a formação de professores de nível superior.

Importa lembrar que uma das condições de acesso ao curso de Instrutores de Educação Física, ministrado no tempo colonial e encerrado no ano de 1975, era possuir a 9ª classe. Não existindo candidatos com a 9ª classe, pelas razões de abandono evocadas anteriormente, mas também pela fraca expansão da rede escolar em especial os Liceus, a estratégia adoptada foi o recrutamento de alunos que concluíam a 6ª classe para serem submetidos aos cursos de pouca duração para formação de professores de EFD. As características dos estudantes da FCEFD matriculados entre 1993 a 2008 mostram que o perfil de formação média é muito disperso. Dos 292 questionários de estudantes observados nota-se que somente três estudantes fizeram o ensino médio nos anos de 1978, 1979 e 1981, isto é, o primeiro fez somente três anos após a independência o que revela que não foi somente a justificação política de fuga de quadros portugueses, mas também porque o próprio país não era detentor de recursos humanos, nem para leccionar e nem para receber a formação superior.

Em virtude disso em 1976 abre-se a Escola de Educação Física de Maputo e em 1977 a Escola de Educação Física de Quelimane⁶⁶. No primeiro ano estas escolas formavam professores de nível básico que consistia em admitir candidatos com a 6ª classe que frequentavam o curso com a duração aproximada de seis (6) meses a doze (12) meses.

⁶⁶ Quelimane é a capital da província da Zambézia que se localiza no centro de Moçambique.

Enquanto se desenvolviam esses programas e a par do aumento do nível de escolaridade foram-se introduzindo outros programas de formação de professores. Por exemplo, desde 1975, ano da Independência Nacional, “foram implementados vinte e três variantes de formação de professores” no geral das quais sete destes foram para a formação de professores de EFD (MINED, 2005, p. 3).

As estruturas⁶⁷ desses programas apresentavam-se da seguinte forma: (6^a classe + 1 ano; 6^a classe + 5 anos; 9^a classe + 3 anos; 10^a classe + 2 anos; 9^a classe + 18 meses e Formação Superior e IMAP). Os cursos de 10^a classe + 2 anos e 9^a + 18 meses são Cursos de Equiparação⁶⁸.

Importa salientar que antes de aplicação desses programas que iria gerar, em um ano, professores minimamente formados, as escolas Moçambicanas sobreviveram à custa de professores contratação ou improvisados, isto é, se concordarmos e compararmos com a visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) os professores moçambicanos que leccionavam do Ensino Primário até o Secundário, no geral, estavam numa situação profissional idêntica a do Século XVI, onde todos podiam ensinar, bastando para isso possuir um conhecimento disciplinar.

Foi com a intenção de suprir essa lacuna que o governo instituído adoptou programas provisórios de formação de curta duração, que a seguir vamos desenvolver. Essa preocupação de formar professores com saberes específicos da profissão vem, também, responder a questão da necessidade de profissionalizar a profissão de professor que destacamos no capítulo 2 da presente tese.

⁶⁷ A estrutura dos cursos logo após a Independência apresentavam-se da seguinte forma: 6^a classe; 9^a classe e 10^a classe, esses números indicam as séries que os candidatos ostentavam quando entravam para o curso. O sinal de + 1 ano; + 3 anos; + 5 anos representa o tempo de duração dos cursos. Por exemplo, 10^a Classe + 2 anos, significa que o candidato entra com a décima série e permanece no curso durante dois anos.

⁶⁸ Curso de Equiparação, era reservado para aqueles professores que haviam concluído o curso de (6^a classe + 1 ano), mas que tivessem durante a sua actividade de docência continuado com os estudos.

4.3.1. Cursos 6^a classe + 6/8 meses e 6^a classe + 1 ano

O curso de 6^a + 8 meses foi o primeiro curso implementado logo após a Independência Nacional em 1975. Logo a seguir em 1976 foi implementado um curso com a duração de um ano (6^a + 1 ano). A prática desse programa visava “formar” em curto espaço de tempo professores que assegurariam a leccionação da disciplina de EF nas escolas. Dada a obrigatoriedade da EF de constar nos programas de todos os níveis de ensino, os professores formados nesses níveis também deveriam leccionar, não só, no Ensino Primário e Secundário, mas também, e no Ensino Superior no caso específico na Universidade Eduardo Mondlane (única instituição de Ensino Superior existente logo após a Independência).

A possibilidade destes professores leccionarem no Ensino Superior com uma formação básica, coloca a EF numa situação desfavorável em relação às outras disciplinas dos cursos universitários, já que em outras disciplinas só poderiam leccionar professores com uma formação superior.

Ao fazermos uma análise sobre a concepção epistemológica do curso observa-se que estes cursos obedeciam à orientação tradicional com o objectivo de formar especialistas na execução de tarefas. Gómez (1998), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) apresentam este modelo como sendo aquele que concebe a formação como uma actividade artesanal e o professor como um artesão.

Na tabela 1, apresentamos as disciplinas do curso de formação básica de Educação Física de 6^a classe + 6 meses.

Tabela 1- Plano de estudos do curso para formação básica de professores de Educação Física de 6^a classe + 6 meses e 6^a + 1 Ano (Tembe, 2005).

Área	Disciplinas
Política Ideológica	Educação Política
	Sociologia
	História de Educação Física
Prática da Especialidade	Andebol
	Atletismo
	Basquetebol
	Futebol
	Ginástica
	Natação
	Voleibol

Neste plano de estudo verifica-se que os conteúdos do desporto considerados práticas da especialidade têm a equivalência de disciplinas. Os professores deviam assimilá-las para se tornarem especialistas. É um “saber fazer” diferente do “aprender a fazer”, defendido por Delors (2004, p. 93), ao afirmar que “aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa”.

No caso do programa de 6^a classe + 1 ano, a preocupação da formação é ensinar o futuro professor sobre o “saber fazer” que era garantido através dos conteúdos desportivos aqui denominados por “práticas da especialidade”, e “saber estar” era garantido por disciplinas da área das “políticas ideológicas”. O “saber estar” estava definido centralmente através do SNE e este guiava-se por orientações Marxistas Leninistas, como se pode observar no artigo 32.1 da Lei nº 4/83 ao afirmar que “[...] a formação de professores... [...] tem um carácter profundamente ideológico que confere ao professor a consciência de classe que o torna capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo Leninismo” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 7).

Apesar de certa forma a formação de 6^a + 1 ano ter permitido ao país tentar fazer face à necessidade de urgência, na formação de professores o nível académico dos candidatos ora formados e o carácter intensivo dos

curso realizados, não permitia que fossem abordados saberes⁶⁹ diversificados que pudessem no futuro influenciar positivamente a constituição da profissionalidade do professor e na valorização da sua profissionalização, já que uma boa profissionalização, torna-se uma questão de poder, de autonomia face à sociedade ao poder político, à comunidade, aos empregadores e aos outros grupos profissionais.

A esse respeito apesar de concordarmos com Tardif (2006) quando afirma que a análise da profissionalidade do professor deve ter em conta todas as questões relacionadas com o saber que este professor adquire ao longo da sua actividade profissional, nós julgamos que a profissionalidade deve ser observada também em relação aos saberes que estes professores adquirem ao longo da sua formação.

Em função disso, ao analisarmos o programa de formação dos cursos de 6^a + 8 meses e 6^a + 1 ano, nota-se que constituía prioridade a área político-ideológica. A área político-ideológica permitia transmitir saberes que preparavam o professor como activista político com o objectivo de encarar com lealdade as orientações do poder instituído. Não foi por acaso que até, sensivelmente, 1983 os professores de Educação Política das instituições de formação eram detentores do poder de decisão política, da instituição, já que eles se encarregavam de transmitir a ideologia do governo.

A constituição do programa de formação, no que diz respeito a área de práticas de especialidade, observa-se que a base de saber era à prática, com uma orientação tradicional que preparava o professor como executor técnico de tarefas planeadas por especialistas. Na formação há uma separação entre a teoria e a prática e o objectivo fundamental é o domínio de conteúdos e a abordagem enciclopédica.

Este carácter de planificação do curso em que a intenção era formar executores técnicos foi influenciando as propostas que iam sendo elaboradas nos anos seguintes como podemos observar na proposta de formação para o curso de 6^a classe + 5 anos.

Outro factor que terá influenciado negativamente esta formação simplista para além do reduzido tempo de formação foi o facto de não existir

⁶⁹ Só existiam saberes das disciplinas específicas faltando os saberes para a formação

pessoal qualificado academicamente para assegurar o processo de formação. Maioritariamente os responsáveis pela formação possuíam formação académica igual aos que frequentavam o curso. O que eles possuíam era uma formação técnica no estrangeiro, principalmente na Alemanha do Leste (ex-RDA).

4.3.2. Curso de 6ª classe + 5 anos

Em 1979, com vista a melhorar o nível de formação dos professores de EFD não só na vertente profissional, mas também ao nível académico, criou-se o curso cujo ingresso era a 6ª classe e a duração de cinco anos (6ª classe + 5 anos). Este curso apresentava no seu programa de formação diferentes áreas dos saberes. Mantendo no plano as duas áreas de formação do curso de 6ª classe + 1 ano, isto é, política ideológica e prática da especialidade, acrescentam-se mais três áreas: (i) área pedagógica; (ii) área de fundamentos da especialidade; (iii) área das disciplinas gerais e (iv) área das actividades complementares.

A área geral (Tabela 2) representava para este curso aqueles conteúdos de saberes transitórios, e que não apareceriam como tais na vida profissional futura dos professores, mas sim serviriam para desenvolver “capacidades cognitivas de base”⁷⁰ nos estudantes para conhecer os conteúdos disciplinares da 7ª, 8ª, 9ª e 10ª classes com o intuito de, se poderem ao longo do tempo, concorrer para o nível superior.

A planificação do curso por áreas de saber poderia constituir um passo decisivo para uma formação integral dos professores se se observasse o carácter multidimensional e transdisciplinar que deve caracterizar a formação de profissionais de EFD. Porém a planificação e o aumento das áreas do saber teve simplesmente como objectivo fornecer mais disciplinas transitórias que permitiriam aos graduados assimilarem saberes disciplinares para a continuação de estudos ao nível superior.

Outra questão que merece destaque é que apesar do plano

psicopedagógica.

apresentar áreas de conhecimento a elaboração de conteúdos das disciplinas não obedecia à planificação nem em grupo, nem por eixos temáticos.

A estrutura da proposta do plano para formação de professores de 6^a classe + 5 anos pode ser observada na tabela a seguinte:

⁷⁰ Referimo-nos as capacidades que devem ser “[...] adquiridas no fim dos estudos do ensino médio para abordar os estudos superiores ou universitários...” (Roegiers e De ketele, 2004, p. 40)

Tabela 2 - Plano de estudo do curso para formação média de professores de Educação Física 6^a classe + 5 anos (Tembe, 2005).

ÁREA	DISCIPLINAS
Política Ideológica	Educação Política
	Psicologia
Pedagógica	Pedagogia
	Teoria de Educação Física
	Teoria de Treino
	Biologia Metodológica
	Estágio Pedagógico
Fundamentos da especialidade	História e Sociologia
	Biomecânica
	Biologia
	Estatística
	Avaliação das Qualidades Físicas
Prática da Especialidade	Andebol
	Atletismo
	Basquetebol
	Futebol
	Ginástica
	Natação
Gerais	Voleibol
	Língua Estrangeira
	Português
	Matemática
	Química
	Física
	Estatística
Geografia	
Actividades Complementares	História
	Práticas Docentes e Estágio

Decorrendo o programa de formação de professores de 6^a classe + 5 anos, é promulgada a lei 4/83 que cria o Sistema Nacional de Educação (SNE) (Moçambique, 1983, p. 6). Esta lei estabelece que para se garantir a educação técnico-profissional “[...] estabelece-se o domínio do ensino técnico-profissional, dirigido a jovens em idade escolar, sendo a “[...] formação feita

com base num perfil profissional, em geral mais amplo que o perfil ocupacional e com ênfase comparável na formação geral e na formação profissional, conduzindo à obtenção de um diploma ou certificado estatal correspondente ao nível educacional e profissional atingido”.

Mantendo-se a estrutura profissionalizante, isto é da 6^a + 6 meses do curso, definiu-se como classes de ingresso 6^a classe + 5 anos, em 1979, e 9^a classe + 3 anos, em 1983, permitindo assim que os conhecimentos práticos adquiridos fossem acompanhados com conhecimentos sólidos na componente teórica. Os mesmos estudantes que frequentavam o curso de formação profissional em EFD deveriam possuir conhecimentos transmitidos para alunos da 10^a classe e 11^a classe classes (área “Geral” da Tabela 2). Os estudantes quando concluíam o curso obtinham equivalência do nível médio que lhes permitiria o acesso ao outro mercado de emprego, assim como ao nível superior. Essa formação da 11^a classe e 12^a classe era garantida no plano curricular através das disciplinas “Gerais”. O aperfeiçoamento desta proposta também se deve à introdução da área de fundamentos da especialidade (tabela 2).

Com essa proposta assegurava-se o preceituado na lei no que se refere a preparação dos jovens para o exercício duma profissão, isto é, o ensino das práticas de especialidade de conteúdos de desporto (andebol, atletismo, basquetebol, futebol, ginástica, natação e voleibol), assim como, dando-lhes uma formação político-ideológica que era assegurada pela disciplina de Educação Política.

Uma especificidade desta proposta é que o recém formado ao terminar o curso, não só tinha competência para leccionar as aulas de EFD, mas também aulas de Biologia (situação que raramente aconteceu) assim como se graduava com o nível médio o que o habilitava a concorrer para vários cursos do Ensino Superior nas universidades, em particular, para o curso de Medicina.

Conforme nos referimos anteriormente, o primeiro curso após a Independência Nacional, em 1975, foi o de 6^a classe +1 ano e sem direito a progressão académica. Contexto este que orientou a Secretaria de Estado de Educação Física e Desporto (SEefd), entidade responsável para a formação de professores de EFD de 1984 a 1993, que no ano de 1986 introduziu o curso

denominado “Curso de Equiparação” reservado para aqueles professores que haviam concluído o curso de (6ª classe +1 ano), mas que tivessem durante a sua actividade de docência continuado com os estudos e concluído a 9ª classe do ensino geral ou equivalente.

Esta decisão tinha como intenções valorizar o homem enquanto sujeito inserido dentro duma estrutura sócio-econômica, que a par da contribuição que ele dava para a formação dos alunos, o estado punha a sua disposição a possibilidade de ascender academicamente.

Este grupo de docentes para concluírem o Ensino Médio, o correspondente à 10ª classe e à formação profissional, com cadeiras específicas do curso, tinham que se matricular no curso com a duração de 18 meses. Quando terminavam o curso com sucesso estes equiparavam-se aos que entravam com a nona classe e permaneciam três anos ou com aqueles de 6ª classe +5 anos.

A partir do ano de 1983 o curso passou a durar três anos e a classe de ingresso era a 9ª classe. Este curso passou a chamar-se curso de 9ª classe +3 anos sendo a 9ª, a classe de ingresso e 3 os anos de duração do curso. A estrutura deste plano mantém igual às áreas da proposta de 6ª classe + 5 anos.

Com o objectivo de dar maior dinâmica a formação de professores de EFD de nível médio, não só, mas também agentes desportivos, a SEEFD cria em Maputo no ano de 1986 o Instituto Nacional de Educação Física (INEF). É dentro desta dinâmica que o plano implementado para os cursos de 6ª classe + 5 anos e 9ª classe + 3 anos é substituído por outro plano (tabela 3). Mas ao analisarmos o plano notamos que apresenta a mesma estrutura, a única diferença foi a mudança de disciplinas de uma área para a outra, isto é, o conhecimento disciplinar mantém-se.

É notório, também, a grande influência do primeiro plano sobre os subsequentes, já que o tipo de planificação adoptado, neste caso, a disciplinar foi seguida e desenvolvida ao longo de outros programas de formação o que terá influenciado de certa forma o desenvolvimento de competências dos alunos nos diferentes níveis de ensino. A este respeito tem sido frequente em aulas de EFD que não se identifique nenhuma diferença nos diferentes professores e com níveis de formação diferentes na forma de transmissão de

saberes aos alunos. A respeito concordaríamos com Moreia (1995) ao afirmar que os profissionais de EFD desenvolvem seu trabalho de forma mecânica, repetitiva, reproduzindo os mesmos testes no início e no final dos períodos lectivos ao longo de anos, faixas etárias e todos os graus.

Nos cursos de 6^a classe + 5 anos e 9^a classe + 3 anos, para além das disciplinas gerais que davam capacidades para a continuação de outros níveis académicos (ensino superior), o curso apresentava também, disciplinas específicas do curso que davam competências para ensinar – no caso específico, as áreas de Fundamentos da especialidade e da Prática da Especialidade, contudo a nossa experiência mostra que apesar de o nível de formação desses professores ter aumentado academicamente, a acção profissional manteve-se nos níveis de curso de 6^a classe + 1 ano, porque a EF está enraizada historicamente nas meras práticas.

Na tabela 3, apresentamos o plano de estudos do curso médio de Professores de Educação Física (9^a + 3 anos).

Tabela 3 - Plano de estudos do curso para formação média de professores de Educação Física 1986 (Tembe, 2005).

ÁREA	DISCIPLINAS
Política Ideológica	Educação Política
	Psicologia
Pedagógica	Pedagogia
	Teoria e Metodologia das Actividades Físicas
	Teoria e Metodologia de Treino
	História e Sociologia
Fundamentos da especialidade	Biomecânica
	Organização e Planificação
	Primeiros Socorros
	Medicina Desportiva
Prática da Especialidade	Andebol
	Atletismo
	Basquetebol
	Futebol
	Ginástica
	Natação
Gerais	Voleibol
	Língua Estrangeira
	Português
	Matemática
	Química
	Física
Actividades Complementares	Biologia
	Práticas docentes e estágio
	Sensibilização às modalidades ⁷¹
	Trabalho de Curso

Os cursos de 6^a classe + 5 anos, 9^a classe +18 meses (equiparação) e 9^a classe + 3 anos decorreram simultaneamente.

A aplicação dos três programas de formação no mesmo período tinha como objectivo harmonizar a formação e permitir que os professores

⁷¹ Nos primeiros cursos e mesmo até agora, os estudantes vindos de várias regiões não traziam consigo o repertório motor específico para a prática de várias modalidades desportivas, assim, o curso tomou a decisão de montar um programa de demonstração e prática fora das horas normais destas modalidades. Geralmente, os estudantes que são admitidos na Faculdade, às vezes, nem conhecem um campo (quadra) de basquetebol e nem a respectiva bola...

formados no curso de 6^a classe +1 ano que ao longo dos anos estudaram e fizeram a 9^a Classe do SNE, se matriculassem no curso de equiparação, (9^a classe +18 meses), para depois de concluírem, serem detentores do curso médio de Educação Física (EF).

A implementação do curso de equiparação vem confirmar a necessidade da continuidade de desenvolvimento profissional ao longo da carreira/vida, alternando as fases de trabalho de rotina, com estudos de inovação e de aperfeiçoamento, este projecto apesar de ser de médio prazo foi bastante bem recebido pelos professores abrangidos. Experiência importante nesta formação é que os estudantes de equiparação quando voltavam à sala de aulas para estudar não eram submetidos aos mesmos planos de formação inicial nem do curso de 6^a classe + 5 anos nem do de 9^a classe + 3 anos, mas sim era elaborado um plano específico tomando-se em consideração a experiência acumulada, isto é, aqueles saberes que Pimenta (2005^a) e Tardif (2006) classificam como saberes da experiência (experiência individual e colectiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser).

Apesar de todos os esforços com vista a diminuir a falta de professores nas escolas, os resultados que se atingiam não eram satisfatórios. As causas dessa insatisfação poderão dever-se ao sistema aplicado que privilegiava, implicitamente, a formação contínua ou em exercício, porque o mesmo professor que tinha sido formado no curso de 6^a classe + 1 ano, passados alguns anos voltava a estudar numa nova formação inicial. As estatísticas de estudantes graduados aumentavam, contudo não havia aumento proporcional do número de professores nas escolas.

A par da rotatividade da formação de professores que estava acontecendo no país, alguns graduados dos programas mencionados anteriormente, isto é, 6^a classe + 5 anos, 9^a classe + 18 meses e 9^a classe + 3 anos, iam continuar os estudos a nível superior fora do país com maior destaque para os países do Leste Europeu como a Bulgária, a ex-União Soviética, a ex-República Democrática Alemã e a Hungria.

Foi através destes professores formados no estrangeiro que

asseguraram a criação⁷² em, 1993 da FCEFD da UP. Esta instituição é vocacionada para formar professores de EFD para actuarem em todos os níveis de ensino, mas prioritariamente, no Ensino Secundário.

Importa referir que mesmo após a criação da Faculdade de Ciências de Educação Física o curso de 9ª classe + 3 anos continuou a funcionar e, no ano de 2002 esse curso passou a ser tutelado pelo Ministério de Educação (MINED) sendo extinto no ano de 2003 pelo Diploma Ministerial 64/2003 de 18 de Junho (Moçambique, 2003). No mesmo ano a responsabilidade da formação de professores de EFD para o ensino primário, sob tutela do MINED, passa para os Institutos de Magistério Primário (IMAP), com um programa de formação de 10ª Classe e a duração do curso de 1 ano (10ª Classe + 1 ano).

Analisando as características dos cursos de formação de professores de EFD nos primeiros anos da Independência aparecem como forma provisória para suprir o problema de formação de professores e não demanda um compromisso com a pesquisa e sim apenas como o ensino a ser transmitido. Os cursos anteriores destinavam-se a alunos menos experientes, imaturos e também com os conteúdos ministrados por professores inexperientes para o ensino superior, e não maduros como académicos. Até então a formação era simplista e unidimensional porque estava virada só para os estabelecimentos de ensino e formação.

4.4. A formação de professores de EFD na Universidade Pedagógica (1993-2009)

No presente subcapítulo desenvolveremos a formação de profissionais de EFD na FCEFD. Na primeira parte apresentaremos os objectivos que ditaram a necessidade da criação desta instituição e na segunda apresentaremos de forma resumida as características dos estudantes e professores da Faculdade.

Cunhado importa salientar que antes da abertura do curso de

⁷² Destacam-se nesse primeiro grupo Manuel José Morais (1º Director da Faculdade FCEFD), Alberto Libero Graziano, Ângelo José Muria e Ilídio da Silva esse grupo foi acesorado por Peter Bancov de Nacionalidade Búlgara. Maior número de disciplinas era ministrado por docentes contratados.

Educação Física e Desporto, na Universidade Pedagógica Delegação da Beira no ano de 2007, a única instituição que formava quadros superiores em EFD era a FCEFD em Maputo, recebendo candidatos de todo o país.

4.4.1. A Faculdade de Ciências de Educação Física e Desportos

Para responder ao acelerado crescimento do Ensino Secundário e a conseqüente demanda de graduados deste nível, o Conselho de Ministros através do Diploma nº. 73/85, de 4 de Dezembro de 1985 cria na Cidade de Maputo o Instituto Superior Pedagógico (ISP).

O ISP passa a designar-se em 1993 por Universidade Pedagógica (UP). A mudança objectivava o “melhor enquadramento da instituição...” dentro do Subsistema do Ensino Superior e para “[...] melhor responder as tendências de crescimento e expansão da formação de professores” assim como de outros quadros da educação e afins. (UP, 1995, p.22).

A UP é a instituição superior responsável pela formação de professores para todo o ensino escolar do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique (ensino geral, ensino técnico-profissional e ensino superior)⁷³ bem como a formação de outros quadros da educação.

Sendo a UP parte integrante do SNE além da formação deve dedicar-se, também, a realização de investigação e extensão na área de formação de professores, para permitir a formação de professores com qualidade e em quantidade.

Para atingir os objectivos da formação profissional, o Plano Estratégico da UP recomenda que a Universidade deve “ser pioneira na concepção e busca de modelos modernos, que permitam uma formação sólida e a altura dos desafios decorrentes das estratégias do desenvolvimento humano em Moçambique” (UP, 2000, p. 2).

Para o efeito, os cursos da UP devem implementar novas filosofias e políticas de formação profissional que acompanhem o desenvolvimento sócio-económico de Moçambique e do mundo contemporâneo.

A Universidade Pedagógica para atingir seus objectivos organiza-se em unidades orgânicas nomeadamente: Delegações e Faculdades.

É neste âmbito que a UP pretendendo dar um novo impulso à área de formação de professores de EF no país, que até 1993, oferecia, apenas uma formação média (9ª Classe + 3 anos), decide, ao abrigo do Artigo 6, alínea a), dos estatutos da UP, sobre Autonomia Pedagógica, e reforçado com o Artigo 9, sobre a “criação de novas unidades orgânicas”, abrir a FCEFD no dia 1 de Fevereiro de 1993.

O artigo nº. 11 dos Estatutos da UP considera que “as faculdades estruturam-se por áreas do saber e realizam as funções essenciais da UP através da leccionação de cursos, desenvolvimento de actividades de investigação e extensão [...]” (UP, 1995, p. 28),.

O curso da FCEFD apresenta como objectivo geral “formar quadros de nível superior com conhecimentos científicos adequados e domínio das técnicas especiais do pensamento da execução e do trabalho nas áreas da Educação Física e Ciências do Desporto” (UP, 2003, p.9).

O mesmo documento considera que “a formação do professor de Educação Física e Desporto aborda a questão da preparação de um profissional para o desempenho de uma função específica com actuação e papéis definidos na sociedade” (p. 7).

A formação de professores na FCEFD acontece em dois níveis, Bacharelato e Licenciatura e estes devem estar habilitados a trabalharem prioritariamente em todos os níveis de ensino.

Para além da vocação de formação de professores, a FCEFD deve também, proporcionar ao formando capacidades e conhecimentos para ser capaz de actuar em áreas tais como a de treinador ou a de preparador físico de equipas em clubes desportivos, núcleos desportivos escolares, dentre muitas outras, que mesmo se localizando fora da escola, não perdem as suas características e essencialidades didáctico-pedagógicas.

Neste contexto a um dos objectivos fundamentais da FCEFD é

formar professores e quadros da educação que possuam alto nível de competência e qualidade científica, técnica, pedagógica, didáctica e profissional e que sejam capazes de exercer uma cidadania activa e responsável, na defesa da dignidade e respeito pelos direitos humanos, na promoção do bem de todos, sem discriminação e na construção de uma sociedade mais livre, justa e democrática (UP, 2003, p. 8).

⁷³ Boletim da República, Artigo 8, da Lei 6/92

Em sequência, os estudantes na Faculdade devem ser formados para atingirem o nível superior e serem detentores de conhecimentos científicos adequados e domínio das técnicas especiais do pensamento, da execução e do trabalho nas áreas da Educação Física e Ciências do Desporto.

Para que o estudante atinja o objectivo estabelecido no parágrafo anterior deve passar por dois níveis de formação: (i) Bacharelato como primeiro nível com a duração de 3 anos e (ii) Licenciatura como segundo nível com duração de 5 anos (3 anos de Bacharelato mais 2 anos para a conclusão de Licenciatura)⁷⁴.

Estas formações habilitavam os graduados a actuarem prioritariamente em todos os níveis de ensino. Para o efeito, o curso de Bacharelato em Ensino da Educação Física e Desporto deve proporcionar aos estudantes uma formação teórica de base e conhecimentos práticos que permitam ao Bacharel conhecer as áreas científicas que se relacionam com o ensino da Educação Física e do Desporto e aplicar metodologias de ensino e aprendizagem adequadas ao ensino. O curso de Licenciatura em Ensino da Educação Física e Desporto visa aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no Bacharelato.

Os graduados devem focalizar a sua atenção na articulação entre o ensino e a pesquisa e devem desenvolver a capacidade de realizar pesquisas educacionais no âmbito das Ciências do Desporto.

Depois da breve apresentação da FCEFD, julgamos importante para o presente trabalho apresentar dados dos estudantes e docentes da Faculdade. Somos levados a enveredar por este caminho por considerarmos que qualquer processo de construção do conhecimento ou de formação deve considerar, em primeiro lugar, o homem enquanto sujeito actuante nesse processo. Concordaríamos assim com Sacristán (2005, p.87), quando afirma que “o professor, antes de mais nada, é uma pessoa de uma cultura [...], o que [...] nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais eles surgem, as condições de trabalho em que vai trabalhar”.

⁷⁴ Actualmente decorre o processo de Reforma Curricular que vai resultar numa mudança radical dos cursos da Universidade Pedagógica, os resultados dessa reforma serão implementados a partir do ano de 2010.

4.4.2. Estudantes e docentes da FCEFD de 1993-2009

Para elaboração do presente subcapítulo recorreremos aos dados dos questionários ministrados aos estudantes no acto da matrícula; questionários preenchidos ao longo do curso; questionários aplicados aos estudantes dos anos de 2004 a 2009 (estudantes que frequentam o curso com o novo currículo implementado em 2004) e dados dos relatórios anuais elaborados pela Direcção da Faculdade. Para os docentes recorreremos aos dados dos relatórios anuais da FCEFD e do questionário aplicado no ano de 2008.

A FCEFD no primeiro ano em 1993 admitiu 30 estudantes, todos eles professores de EF, sendo o maior número destes estudantes do curso de 9^a classe+3 anos. Apesar de estes estudantes terem já feito o curso médio de EF, 90% destes é que exerciam efectivamente a actividade de ensino enquanto 10% realizavam trabalhos burocráticos, como por exemplo, chefes de departamentos das Direcções Distritais, Provinciais ou mesmo do próprio MEC. Outra particularidade deste primeiro curso foi que, para a sua admissão, os estudantes não foram submetidos aos exames práticos.

No ano de 2009 estão matriculados na FCEFD 504 estudantes de ambos os sexos, sendo 119 do sexo feminino e 385 do sexo masculino divididos em 2 cursos, dos quais 321 frequentam o curso de Licenciatura para formação e professores de EF e 183 frequentam o curso de Licenciatura em Gestão Desportiva.

Esses estudantes do primeiro ao quarto ano são assistidos por 39 docentes dos quais 21 são efectivos, 12 trabalham em regime de contrato e 6 vem de outras faculdades da Universidade Pedagógica.

Observa-se pela dispersão de docentes que representam diferentes disciplinas que a formação de professores de EFD na FCEFD esta baseada numa perspectiva multidisciplinar. Esta perspectiva poderia caminhar para a interdisciplinaridade, contudo este princípio não é considerado porque os docentes planificam sozinhos os conteúdos e ministram as suas aulas sem observância dos objectivos finais de integração de cada área do saber.

A idade média dos estudantes da FCEFD é de 32 anos sendo a mínima 20 anos e a máxima 49 anos de idade. A idade avançada dos estudantes da Faculdade deve-se pelo facto de 67% da amostra ser

constituída por professores que exercem actividade de ensino contra 24% de alunos do ESG e 9% dos estudantes com outras profissões. Os dados nos revelam que maior número de estudantes da FCEFD já traziam consigo uma identidade e uma experiência da vida.

Em síntese o capítulo mostra que não foi preocupação do poder colonial formar professores nativos e as únicas formações existentes naquele período estavam direccionados para formar o Homem submisso e que defendesse os interesses do desporto e educação colonial.

O surgimento da Independência Nacional traz consigo a “explosão” escolar e, conseqüentemente, a falta de professores. As formações e os programas criados ao longo dos anos foram para suprir a falta, somente, de professores para as aulas de EF e não constituía prioridade a formação para outras dimensões do Desporto.

O surgimento da FCEFD vem preencher um vazio da formação de profissionais de EFD com formação superior, neste contexto, interessa-nos a seguir com base no que vimos nos capítulos anteriores analisar e discutir como é realizada esta formação de professores de EFD na UP em função do nosso objecto de estudo.

Capítulo 5 - As fragmentações e o desafio da complexidade na formação

Toda reforma [...] suscita um paradoxo não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias) sem a reforma anterior das mentes; mas não é possível reformar as mentes sem antes reformar a instituição.
(MORIN, 2000)

Toda reforma deve ser projectada para permitir guiar as mentes. Por isso, após contextualizarmos as formações no tempo colonial e após a Independência Nacional, no capítulo anterior, de seguida apresentaremos e analisaremos que tipo de orientação e formação foi seguida pela FCEFD para a formação de professores de EFD, assim como, quais foram os impactos que os reajustes da reforma do currículo trouxeram para a formação de professores da FCEFD.

A reflexão acerca da formação profissional em EFD na FCEFD nos últimos anos é um assunto que tem merecido algumas discussões com vista ao seu melhoramento. As discussões têm aparecido na forma de propostas de reajustes e reformas dos planos de estudos, não havendo ainda trabalhos ou discussões que propusessem uma discussão paradigmática desta formação.

Os resultados dessas discussões nunca trouxeram à tona o debate à volta da construção do saber partindo da disciplina como princípio fragmentador do conhecimento e da própria formação. Os processos das reformas não analisaram as relações dos conhecimentos, das competências e de todo o desenvolvimento dos programas do curso, sustentadas por resultados de um diagnóstico específico das necessidades e formação de professores de EFD para Moçambique.

A preocupação dos reajustes e reformas ficou focalizada no âmbito da visão conteúdista dos planos de estudo e sempre estiveram voltadas no sentido de retirar ou acrescentar algumas disciplinas e as respectivas horas de leccionação.

Em sequência, para melhor entendimento do processo de formação na faculdade é necessário analisar primeiro as mudanças que se foram operando ao longo destes anos. Para responder a esta preocupação apresentaremos os dois momentos que nortearam os reajustes dos planos de formação realizados nos períodos de (1994-1995) e (2002-2004), tendo em

observância a constituição do conhecimento e a sua fragmentação.

5.1. Fragmentação curricular e epistemológica

A compartimentalização disciplinar do conhecimento é algo extremamente limitante e, sobretudo condicionante (MORIN, 2005; 2005h). D'Ambrosio (1999, p. 26) considera que é o próprio estabelecer de normas que permite “arranjar o conhecimento numa ordem disciplinar, é algo que deixa de lado outras manifestações de conhecimento, aqueles que não obedecem a essas normas”.

Na constituição curricular dos cursos de formação de professores de EFD em Moçambique, o conhecimento disciplinar apareceu historicamente como um todo, mas ele não foi desenvolvido dessa forma.

Recorrendo aos cursos mencionados anteriormente, isto é, 6^a classe + 1 ano, 6^a classe + 5 anos e 9^a classe + 3 anos, todos que passaram por estes cursos, inclusive eu, lembramos que as áreas de conhecimento eram apresentadas em disciplinas como, por exemplo, Andebol, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Natação e Voleibol. Cada disciplina obedecia a um desenvolvimento isolado e rigoroso, porém, esse rigor pode assemelhar-se àquele que D'Ambrósio (1999) considera que pode ir-se aprimorando até chegar ao refinamento e simplificação que pode tornar difícil o acesso a todos os detalhes da elaboração da área de conhecimento. No nosso caso específico, com base nas observações do autor citado, a área seria a de “práticas de especialidade”.

Contudo importa salientar, que a compartimentalização disciplinar pode ter tido as suas vantagens pelo facto de ter possibilitado a organização das diversas áreas de conhecimento graças à redução. Ao mesmo tempo, assistiu-se a um crescente conformismo e descaso dos valores e reflexões sobre a importância da área de conhecimento (práticas de especialidade), para uma formação integral do estudante.

Neste contexto, assumindo que a fonte primária, para a formação de professores na FCEFD é o conhecimento da realidade, onde se encontra imersa essa formação, passaríamos de seguida a analisar os diferentes planos de formação que sustentaram a formação de professores na FCEFD de 1993 a

2008.

5.1.1. Análise dos planos de estudos (1993-2003)

A Faculdade quando iniciou a actividade de leccionação em 1993 apresentava um plano que contemplava quatro áreas de concentração do saber, nomeadamente:

I. área das disciplinas das Ciências Pedagógicas (Ciências Pedagógicas 1,2,3,4,5 e 6).

II. área das especialidades constituída por duas partes: a primeira Estudos Práticos⁷⁵ 1 e 2 com conteúdos do Desporto (Atletismo; Andebol; Basquetebol; Futebol; Ginástica e Natação) e a segunda parte com disciplinas de fundamentos da especialidade (Anatomia 1 e 2; Fundamentos da Educação Física; Fisiologia 1 e 2, História de Educação Física; Biomecânica 1 e 2; Traumatologia e Primeiros Socorros; Crescimento Desenvolvimento Motor; Educação Física Especial; Teoria Geral do Treino e Nutrição”.

III. área das disciplinas gerais (Estatística Aplicada 1, 2; Filosofia; Português; Inglês 1 e 2).

IV. área das práticas de ensino e estágio.

Todas as áreas traduzidas em disciplinas estavam distribuídas no plano conforme se pode constatar no quadro 1

⁷⁵ Conjunto de modalidades desportivas, anteriormente chamadas disciplinas e com a reforma passaram a integrar um só grupo que é denominado EP e cada modalidade denominada Bloco. Exemplo: antes disciplina de Atletismo actualmente bloco de Atletismo.

Quadro 1: Plano de estudos do ano de 1994-2004 (UP, 1995, p. 98)

Semestre I	Semestre II
Ciências Pedagógicas 1 Ciências Pedagógicas 2 Anatomia 1 Português Inglês 1 Estudos Práticos 1	Fundamentos da Educação Física Ciências Pedagógicas 3 Anatomia 2 Bioquímica Inglês2 Estudos Práticos 1
Semestre II	Semestre IV
História de Educação Física Ciências Pedagógicas 4 Fisiologia 1 Biomecânica 1 Estatística Aplicada 1 Estudos Práticos 2	Ciências Pedagógicas 5 Antropologia Cultural Fisiologia 2 Biomecânica 2 Estatística Aplicada 2 Estudos Práticos 2
Semestre V	Semestre VI
Traumatologia e Primeiros Socorros Crescimento e Desenvolvimento Motor Teoria Geral do Treino Nutrição Ciências Pedagógicas 6 Metodologia de Ensino	Educação Física Especial Filosofia Estágio Pedagógico

O plano apresentava problemas para a sua operacionalização pela concentração de várias disciplinas numa só área e com uma única designação, por exemplo Ciências Pedagógicas 1, 2, 3, etc.. provocando a inaplicabilidade do mesmo.

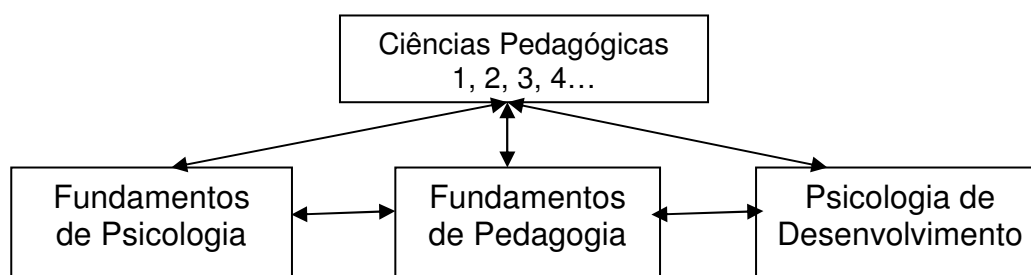
No plano estava expresso o que representava a disciplina de Estudos Práticos 1 e 2 (agregava várias modalidades desportivas), porque no anuário de 1995 constava o seguinte: Estudos Práticos “incluem várias áreas correspondentes a modalidades gimnodesportivas e actividades expressivas a definir anualmente”. Relativamente a área das Ciências Pedagógicas não vinha esclarecido o que representava e significava para a FCEFD.

A área de Ciências Pedagógicas⁷⁶ foi estabelecida centralmente pela UP e exigia-se que na construção de qualquer currículo de formação de professores na UP deveria contemplar a área das Ciências Pedagógicas com a designação de Ciências Pedagógicas 1, 2, 3, 4, 5. A UP pretendia com essa medida padronizar a designação dos nomes das disciplinas da área das Ciências Pedagógicas para todos os cursos da UP.

⁷⁶ A UP é uma Universidade pública criada e vocacionada para a formação de professores e quadros da educação de nível superior (Licenciados, Mestres e Doutores).

Segundo a nossa percepção, o que se pretendia atingir na Universidade podia ser a interdisciplinaridade na formação de professores como sugere Santomé (1998) que pode estar representada segundo a figura que segue (a designação utilizada nos rectângulos foi elaborada por nós).

Figura 1- Representação de uma organização interdisciplinar



A observação a que fazemos referência sobre a intenção de implementação da interdisciplinaridade pode ser suportada por uma das perspectivas a que se destina o curso da Faculdade, segundo o anuário da UP (1995), o qual estabelece que a formação desenvolve-se numa perspectiva interdisciplinar, de forma a capacitar os estudantes para seguirem a carreira no domínio da investigação, da formação ou da intervenção em instituições de ensino, clubes, associações desportivas e áreas a fins.

A partir da nossa experiência como docente da Faculdade e “atrelada” às leituras realizadas para elaboração desta tese, consideramos que o objectivo da planificação interdisciplinar que deveria estar expressa na área das Ciências Pedagógicas, não foi alcançado, porque a atitude tomada na elaboração da área e sua implementação não obedeceram ao trabalho interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar, segundo Japiassú (1976), é um movimento exercido dentro das disciplinas e entre elas, visando integrá-las. Para que haja esse movimento é necessário que existam abordagens que permitam aos professores cumprindo as três funções da Universidade (leção, investigação e extensão) intencionalmente se relacionarem entre si para alcançar maior abrangência do conhecimento para a formação.

Outro aspecto importante a ser mencionado é que a medida da integração das disciplinas não foi acompanhada pela formação e o devido esclarecimento dos objectivos da designação para aqueles que iriam

programar o processo de implementação ao nível da Faculdade. O conflito foi agravado pelo facto de que, quem elaborava e implementava aquela área eram, somente, professores da Faculdade de Ciências Pedagógicas, que ao designarem a disciplina que leccionavam (exemplo Fundamentos de Pedagogia) nunca se referiam à designação (área de Ciências Pedagógicas) que vinha estabelecida no plano.

Como consequência da dificuldade de manuseamento do plano, a FCEFD foi obrigada a fazer o reajuste do plano de estudos em 1993, transformando a área de Ciências Pedagógicas para disciplinas independentes, reduzindo a carga horária de várias disciplinas e, conseqüentemente, a do curso. Da desintegração das “Ciências Pedagógicas” surgiram as seguintes disciplinas como apresentadas a seguir (quadro, 2).

Quadro 2: Equivalência das disciplinas

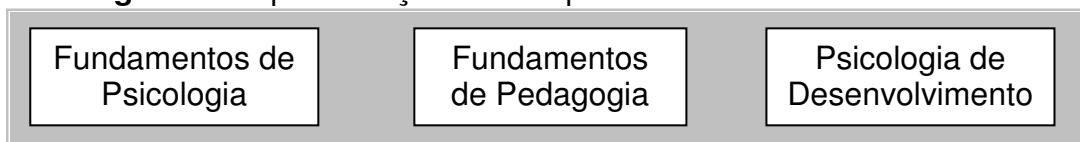
Ciências Pedagógicas 1	Fundamentos de Psicologia
Ciências Pedagógicas 2	Fundamentos de Pedagogia
Ciências Pedagógicas 3	Psicologia de Desenvolvimento
Ciências Pedagógicas 4	Didáctica Geral
Ciências Pedagógicas 5	Didáctica de Educação Física
Ciências Pedagógicas 6	Gestão e Administração Escolar

De uma estrutura que se pretendia interdisciplinar passou a disciplinar, isto é, segundo Zabalba (2002, p.33), a organização de “conteúdos ficou mais tradicional, onde os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes umas das outras”. As disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas.

Ao analisarmos a estrutura do primeiro plano implementado no ano de 1993 verificamos que este se apresentava ao nível de disciplinaridade que representa um sistema composto por um só nível de realidade, múltiplos objectos, campos fechados e caracterizado pela separação e incomunicabilidade entre os conhecimentos.

O reajuste implementado no curso levou a desintegração da área das Ciências Pedagógicas, podendo ser representada conforme o figura 2.

Figura 2: Representação da disciplinaridade



Neste reajuste realizado no período de 1993-1994, para além da desintegração da área de Ciências Pedagógicas, o plano também sofreu uma redução de horas, provocado pelo: (i) excesso de carga horária no plano de estudos do curso de Bacharelato, com a média de 36 horas semanais de contacto; (ii) excesso de disciplinas no mesmo semestre, atingindo até 7 por dia e (iii) duplicação de conteúdos entre as diferentes disciplinas. Estes problemas podem ter sido causados por falta de uma visão integrada de planificação resultante da ausência de definição de objectivos de integração dos conhecimentos, assim como, de contextualização e de caracterização da própria faculdade antes de cada reajuste.

Como resultado do reajuste propôs-se a manutenção, a substituição de algumas disciplinas e a diminuição do número de horas por disciplina. Por exemplo, as Ciências Pedagógicas passam a ser disciplinas isoladas; as “disciplinas” desportivas como Atletismo, Andebol e outras passam a ser Blocos da disciplina de Estudos Práticos. Cada disciplina aparecia no plano de estudos com as suas respectivas horas. A importância da disciplina para o curso era observada pelo número de horas que ela exibia e não pelo conhecimento pertinente que podia fornecer para formação de professores de EFD.

Uma das formas da fragmentação curricular na FCEFD é o estabelecimento da carga de trabalho dos docentes e dos estudantes. Geralmente a carga é estabelecida através do número de horas de cada disciplina. Não se estabelecem critérios que possam permitir uma análise em função dos objectivos de formação e das três funções da Universidade. A carga de trabalho aparece em horas definidas centralmente e que devem ser cumpridos pelo professor e estudante.

Os reajustes concentraram-se principalmente na análise do “excesso de carga horária no plano de estudos” não permitindo, desta forma, o fornecimento de informações claras sobre qual era o significado desse excesso para a formação dos professores, isto é, o não cumprimento do princípio

organizacional e *unitas multiplex*⁷⁷ para o estabelecimento de carga de trabalho dos docentes, permitiu sem nenhum critério a diminuição entre a ano de 1993 (3.376 horas) e 1994 (3.040 horas) de 10% do volume de trabalho, correspondendo a 336 horas do Bacharelato.

O não estabelecimento de critérios claros que pudessem sustentar as mudanças do reajuste então implementado em 1994 não surtiu os efeitos desejados, porque logo a seguir em 1995 prevelaceram os mesmos problemas encontrados no primeiro reajuste, o que levaria a FCEFD a enveredar por mais um reajuste. Este reajuste teve que observar mais um problema ligado aos conteúdos do cursos que procuravam resolver lacunas da formação anterior, isto é, do Ensino Secundário Geral (ESG) ou do (Instituto Nacional de Educação Física (INEF).

O reajuste realizado no ano de 1995 trouxe como propostas: (i) diminuir no plano de estudos, de 7 disciplinas para no máximo de 6 disciplinas por semestre e de 34 horas para 25 horas semanais de aulas e (ii) reduzir os conteúdos pertencentes à formação pré-universitária. Tais propostas conduziram a diminuição em 24% do volume de trabalho dos professores e estudantes do Bacharelato. A carga horária estabelecida em 1994 de 3.040 horas passou para 1995 com 2.288.

Entre a implantação do plano de Bacharelato em 1993 que contemplava 3.376 horas para a formação de um Bacharel passou em 1995 a ter 2.288 diminuição de 32 % do volume de trabalho em sala de aula, correspondendo a 1.088 horas a menos. Este reajuste criou o plano que vigorou até 2003.

Apesar de todo o esforço, empreendido nos reajustes anteriores, nota-se ainda, a discussão a volta do número excessivo de horas e conteúdos das disciplinas, isto é, a discussão andava a volta do conhecimento disciplinar e do tempo de permanência dos professores e estudantes na sala.

O plano de 1995-2003 teve os mesmos problemas do plano anterior devido a falta de discussão mais aprofundada e de diagnóstico sobre o tipo de formação necessária para a implementação do plano de 1995-2003. Como se pode observar, a atenção do reajuste estava focalizada para os seguintes

⁷⁷ Tecidas pelas inter-relações complexas entre as várias funções da Universidade e as

aspectos: a quantidade de horas lectivas; a sobreposição de conteúdos das disciplinas e o excesso de disciplinas no curso. Não se tomava em atenção o modelo que devia orientar a formação e não se tinha em consideração o perfil dos formandos e do formador.

Estes reajustes eram realizados por iniciativa própria, sem nenhum projecto político-pedagógico da UP e nem mesmo da própria Faculdade. As mudanças foram incentivadas também, pela mudança de direcção da Faculdade. De uma direcção orientada para as áreas das Ciências Pedagógicas passou-se para uma orientação voltada para as áreas das Ciências Biológicas.

No ano de 2002, a Universidade Pedagógica orienta todas as Faculdades para reverem os seus planos de formação, com o objectivo de reajustá-los para que a Licenciatura tivesse a duração de quatro anos. Apesar de a Faculdade ter desde a sua criação feito dois reajustes, também teve que passar pelo processo de revisão do seu currículo.

O diagnóstico realizado ao nível da Comissão Central de Revisão Curricular constatou três problemas fundamentais: (i) os cursos têm uma duração acima do necessário; (ii) os cursos possuem planos de estudo complexos e (iii) os currículos dos cursos estavam inadequados e desactualizados em relação a conjuntura política e social do momento.

Importa salientar que a complexidade a que se refere, o ponto dois, não é aquela defendida por Morin (2005h) ao considerar que não se pode reduzir nem o todo às partes nem às partes ao todo, nem o uno ao múltiplo e vice-versa, mas sim a complexidade referida é aquela que defende a “idéia de menos perfeição”, isto é, sinónimo de “complicado, impuro” e que “está a espera da simplificação” (MORIN, 2005; 2005a, 2005b).

O diagnóstico permitiu a elaboração de um projecto político-pedagógico da UP denominado “Princípios e Normas para Revisão Curricular da UP”, que passou a ser o documento orientador para todas as Faculdades envolvidas na revisão dos seus cursos.

Os mesmos erros cometidos nos primeiros reajustes da FCEFD foram repetidos nesta revisão, dado que a base da revisão foi a redução das

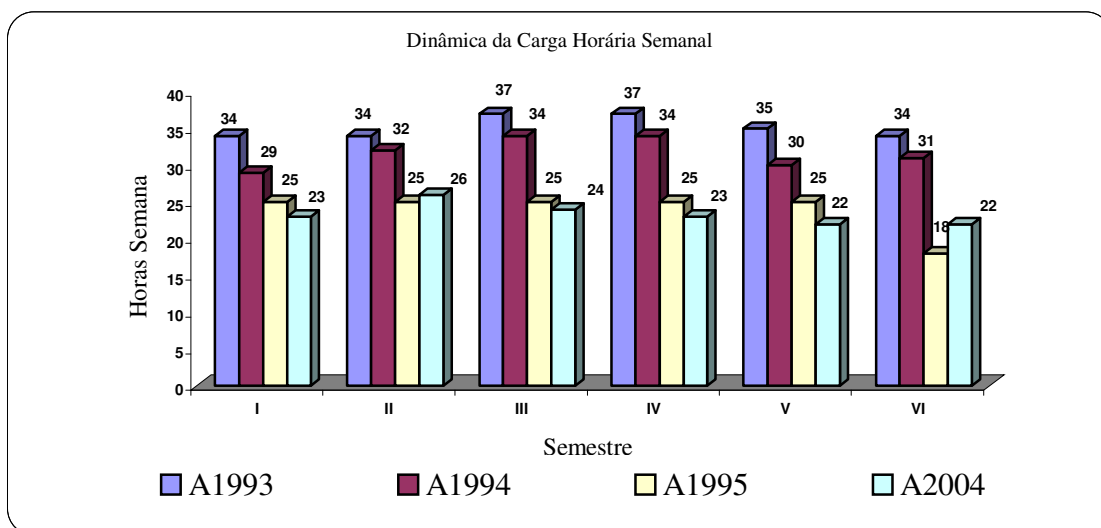
horas semanais. A nível da FCEFD não foram discutidas as competências de formação, nem os perfis dos graduados, assim como a actuação dos professores formadores. Saliente-se que no novo plano foram introduzidas para todos os cursos da UP novas disciplinas e actividades curriculares como, por exemplo, Metodologia de Investigação Científica (MIC) e Práticas Pedagógicas (PP's) no primeiro ano. As Práticas Pedagógicas trouxeram maior aproximação dos estudantes a realidade escolar, permitindo assim desde cedo a sua profissionalização, que é, segundo Libâneo (1998), condição ideal para garantir um exercício profissional de qualidade.

Em síntese, a revisão do plano e os reajustes que se fizeram deste ano de 1993 até 2003, resultou na redução de 1.136 horas do Bacharelato correspondente a 33.64% do volume total de trabalho em sala de aula. A Licenciatura que tinha sido projectada para a duração de 5 anos com 3.248 passou para a durar 4 anos com uma carga horária de 2.912, isto é uma redução de volume de trabalho docente 10% correspondendo a 336 horas para a leccionação na Licenciatura.

O novo plano ficou “sufocado” pela diminuição dos anos de formação de cinco para quatro, levando ao acúmulo de disciplinas no quarto ano, não permitindo assim um aprofundamento dos conteúdos nem o desenvolvimento de competências para a pesquisa que estava reservado para o quinto ano.

O resultado da diminuição das horas implementadas nos diferentes reajustes no curso de Bacharelato pode ser espelhada na figura 2 . A figura mostra que o volume semanal de trabalho em sala de aula decresceu de uma média de 35 horas/semana em 1993 para 23 horas/semana em 2004, correspondendo a um decrescimento de 34% do volume de trabalho. Pode-se observar na figura que a diminuição de anos de formação levou a um aumento de horas no sexto semestre do ano de 2004 comparativamente ao ano de 1995 de 18 em 1995 passou para 22 horas por semana.

Figura 3: Total de horas semanais nos diferentes reajustes do plano da FCEFD.



A partir da reforma curricular realizada em 2004, o volume de trabalho dos professores e estudantes da Faculdade ficaram distribuídos da seguinte forma: (i) a componente de Formação Psicopedagógica e Didáctica corresponde a 35.71%; (ii) a componente de formação científico-específica corresponde a 52.20%; (iii) a componente de formação geral corresponde a 12.09%. Toda distribuição de horas foi dedicada ao ensino, não fazendo parte dela as horas que os professores deveriam dedicar-se a pesquisa e extensão porque estas três funções numa planificação fragmentada e simplista como a que ocorreu na faculdade são consideradas independentes uma das outras.

Ao apresentarmos a problemática dos constantes reajustes que a faculdade passou pretendemos mostrar que a fragmentação do conhecimento tem aparecido sob a forma de distribuição do volume de trabalhos dos docentes e estudantes que é estabelecido por um simples critério de centralidade em horas lectivas, deixando-se fora os aspectos, como por exemplo, de investigação e extensão que deveriam constituir os pilares da formação integral dos estudantes.

Ao longo da história, as instituições de formação que estabelecem os seus programas sem orientação paradigmática nem projecto político-pedagógico concebem seus planos, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionados aos modelos organizacionais de trabalho produtivo, na qual os sujeitos são “[...] submetidos a regras impessoais, gerais, abstractas fixadas por leis e regulamentos” (Tardif e Lessard, 2005, p.24). O

estabelecimento de horas de cumprimento rigoroso tem a ver, também, com o *ethos* religioso numa primeira fase seguida por uma estrutura política administrativa que orientou por muitos anos a tarefa do professor, porque as origens desta actividade em Moçambique foi sinónimo de obedecer e de fazer obedecer.

A planificação estanque dos horários de trabalho tornou a actividade dos professores codificada, controlada, temporizada, calculada, mensurada e submetida a um conjunto de regras burocráticas. Tratou-se de um trabalho cujo desenvolvimento foi agendado em conformidade com o espaço, a duração, os programas, as avaliações, os diferentes padrões e mecanismos que direccionam o andamento linear dos estudantes na formação. A planificação do ano lectivo foi cadenciada e direccionada por toda uma série de horários semestrais que formavam uma espécie de percurso temporal bem delimitado no espaço escolar.

Os horários foram constituídos por um *continuum* objectivo, mensurável, quantificável, administrável através de programas de ensino. Os conteúdos foram repartidos planeados, ritmados de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos. Essa estrutura temporal segundo ” (Tardif e Lessard, 2005, p.42) “[...] é extremamente exigente para os professores e estudantes, pois ela puxa constantemente para frente, obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez nem da lentidão da aprendizagem dos estudantes”.

A temporalidade da formação reproduz o universo do mundo do trabalho, cadenciando como um relógio, ela arranca os estudantes da criatividade para mergulhá-los num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: para tal dia, para tal hora. Os professores cumprindo os horários ensinam, e os estudantes deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliados.

Numa planificação simplista o tempo a cumprir é coisa “séria”, “importante”, com consequências graves para os que não cumprem: os atrasos, as faltas, as ausências, os descuidos se acumulam e passam a contar, constituindo factores de diferenciação entre estudantes e professores. O tempo mecânico e colectivo não acompanha directamente o tempo da

aprendizagem dos estudantes, que por sua natureza requer um tempo variável segundo os indivíduos e os grupos.

O “tempo administrativo, tempo histórico, o tempo escolar [...]” segundo (Hargreaves, citado por Tardif e Lessard, 2005, p.76) também “[...] é tempo subjectivo, um tempo fenomenológico, que deve reflectir as expectativas, as representações e a vivência dos indivíduos que se encontram imersos nele”. Por causa disso ele deve estar ligado às preocupações e ocupações dos professores e dos demais atores escolares.

Como vimos, anteriormente, o ensino é um trabalho burocratizado, pela definição de horas estanques, cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa dos actores e que requer de sua parte uma certa autonomia. Neste sentido, esse trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda, da actividade responsável e autónoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão.

Para isso Tardif e Lessard (2005, p. 113) estabelecem alguns factores a ter-se em conta na determinação da carga de trabalho dos professores: (i) factores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis; (ii) factores sociais, como a localização da escola e situação sócioeconómica dos alunos; (iii) factores ligados ao “objecto de trabalho”; (iv) fenómenos resultantes da organização do trabalho; (v) exigências formais ou burocráticas a cumprir e (iv) o tempo de profissão dos professores. Esses factores devem actuar em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portanto de tensões diversas.

Tanto pela nossa percepção objectiva do números de horas que diminuíram ao longo dos anos na FCEFD a percepção subjectiva permite-nos aferir que a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e em complexidade que caracteriza a formação de professores de EFD.

Ao analisarmos os resultados dos constantes reajustes dos planos de formação da Faculdade pudemos constatar o seguinte:

I. a revisão do plano de formação não foi acompanhada por um projecto pedagógico curricular do curso, não permitindo a definição desde o início de uma orientação paradigmática;

II. sendo a maior parte dos candidatos professores, com uma média de 10 anos de experiência profissional, o que estava a ocorrer na faculdade era uma formação contínua⁷⁸. Sendo assim, a elaboração do currículo de formação deveria tomar em consideração os saberes dos professores. Tal como afirma Sacristán (2005), a vivência individual e colectiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser devem fazer parte dos programas de formação. Esta afirmação é reforçada por Tardif (2006, p. 23), ao considerar que “[...] na elaboração de propostas de formação de professores é fundamental a articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores na sua prática cotidiana”. Geralmente a Universidade distancia-se da Escola, por se considerar detentora do saber “refinado” e “apurado cientificamente” e os que vem servir-se dele são “tábula rasa”, que devem consumir da forma como está elaborado e se apresenta.

III. a elaboração dos planos de formação não teve o cuidado de observar a questão dos recursos humanos. Na abertura do curso somente um professor tinha experiência da docência no Ensino Superior lembrando que este professor era estrangeiro. Muitos professores da Faculdade eram colegas de estudantes que estavam matriculados no curso. Concordamos com Sacristán (2005) quando observa que, o “saber fazer” dos professores não se adquire somente nos cursos de formação, mas também têm muito a ver com os factores cultural, social acrescentando que o professor antes de mais nada, é uma pessoa com cultura própria;

IV. a orientação da formação na FCEFD baseou-se na transferência dos programas de formação dos professores que acabavam de regressar dos seus estudos no exterior. Não se fizeram estudos pormenorizados das propostas apresentadas e não se confrontaram com os planos do INEF. Por este facto não existia grande diferença entre os programas de formação média (6^a + 5 anos e 9^a + 3 anos) e os da formação superior (Licenciatura).

Dos pontos que acabamos de desenvolver sobressai a ideia de que os currículos de formação de professores de EFD em Moçambique devem ser elaborados na base de projectos políticos e pedagógicos, estudos sociológicos e antropológicos, tendo-se em consideração a complexidade que representa a profissão de professor de EFD e do contexto do professor moçambicano.

⁷⁸ Continua no sentido de que os estudantes já possuíam a carteira de professor de EFD. Podemos considerar inicial se tomarmos em consideração o nível em que estavam estudando.

A linearidade disciplinar que acompanhou e sustentou a criação da Faculdade não permitiu ampliar o seu domínio, mas distribuiu diferentes disciplinas ao longo dos anos, não ajudando o estudante no entendimento da sua realidade, a posicionar-se profissionalmente, diante dos diferentes saberes, oriundos das diferentes áreas do curso. Esta problemática foi agravada, porque a formação assentou a sua matriz pedagógica numa orientação tradicional, cujo objectivo consiste em praticar as disciplinas académicas na sala de aula e a reprodução do conhecimento já produzido.

Desta forma, o curso deixou de formar professores capazes de participar no processo de elaboração de novas ideias e conceitos, tão fundamentais para o exercício da cidadania crítica, prática, reflexiva e a participação na sociedade moçambicana, de onde tanto se valoriza o conhecimento.

A montagem do currículo e os constantes reajustes disciplinares ao estabelecerem princípios de certeza, não apenas criaram barreiras intelectuais entre uma área e outra, como também, uma inadequada e fictícia segurança no trato das questões pedagógicas. Foi a partir do enfoque pedagógico, de organização/desorganização interna dos conteúdos, que não se consolidaram os currículos de formação, por causa das “viradas” que aconteceram em menos de 10 anos, que poderiam permitir a consolidação e apreensão que poderíamos observar na ordem e na organização do comportamento do curso.

Considerando que a formação é uma tarefa complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe procuramos ver a organização disciplinar observando os seus conteúdos expostos nos programas da formação.

5.1.2. Análise dos programas actuais (2004-2009)

Os programas de formação são instrumentos cognitivos úteis que permitem aos professores organizarem suas acções em função de objectivos, de expectativas, de sequências, de cronologias. A formação sem programas perderia sua unidade e cada professor teria que inventar seu planeamento, sua didáctica e seus objectivos a cada aula e cada dia.

Estes programas que representam as diferentes disciplinas deveriam exercer um papel unificador das acções colectivas dos professores orientando-os para os conteúdos e objectivos comuns de integração. Contudo observa-se que:

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. [...] a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). [...] o retalhamento das disciplinas (no Ensino) torna impossível apreender "o que é tecido junto", isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. (Morin, 2000)

O currículo de formação de professores está organizado em domínios do saber. Esses domínios são constituídos por disciplinas. Foi com a intenção de verificarmos as relação desses domínios do curso que nos propusemos a analisar os conteúdos⁷⁹ das disciplinas que constituem cada componente curricular.

De acordo com o Currículo⁸⁰ em vigor, implantado no ano de 2004, do curso de Bacharelato e de Licenciatura em EFD, o plano de formação está organizado de acordo com as seguintes componentes:

i) componente de **Formação Psicopedagógica e Didáctica** o qual tem como disciplinas obrigatórias: Fundamentos de Pedagogia, Psicologia Geral, Psicologia da Aprendizagem (integrando a Psicologia de Desenvolvimento e a Psicologia Pedagógica), Didáctica da Educação Física I (integrando Didáctica Geral II e III), Práticas Pedagógicas I, II, III e IV e Organização e Administração Escolar.

- A fragmentação deste domínio foi apresentada no Quadro 2 e Figura 2, quando desenvolvemos o ponto 5.1.1. sobre análise dos planos de estudo (1993-2008). Apesar desta análise a que fazemos referência, constata-se no geral que os programas das disciplinas que constituem este domínio são

⁷⁹ Discutimos os programas e seus conteúdos de formação, porque eles devem espelhar a fonte de produção e aquisição de conhecimento e da formação. Os programas devem ser elaborados para serem usados por qualquer docente que esteja preparado para orientar aquela disciplina, porque o programa da formação constitui um património da Faculdade.

⁸⁰ Universidade Pedagógica, *Proposta Curricular do Curso de Bacharelato e de Licenciatura em Ensino de Educação Física*, FCEFD, 2003, p. 17.

elaborados para todos os cursos da UP. Os programas de Pedagogia, Psicologia de Desenvolvimento e de Aprendizagem não fazem referência nem ao desporto, nem a formação de professores de Educação Física e Desporto. O programa da disciplina de Organização e Administração Escolar, não focaliza o papel do professor como planificador e gestor na área do Desporto.

Apesar da grande fragmentação e a falta de articulação, entre as disciplinas na construção dos planos de formação, existe um exemplo positivo que se pode notar ao analisarmos o programa da disciplina de Práticas Pedagógicas I, II, III, e IV. Neste programa observa-se o incentivo ao trabalho interdisciplinar e integrado, enfatizando também o trabalho ligado a prática. Contudo, denota-se a falta de coordenação entre esta disciplina (Práticas Pedagógicas) com as do mesmo domínio, como de outros. A própria recomendação apresentada sobre a “supervisão da Práticas Pedagógicas” ao referir que para “promover a interdisciplinaridade e a cooperação entre os vários cursos, os docentes de cada um dos cursos poderão ser coadjuvados por docentes das disciplinas de Fundamentos da Pedagogia, Psicologia Geral, Didáctica Geral e Organização e Gestão Escolar (UP, 2003, p. 66)” essa recomendação afasta a possibilidade de integração de outros domínios do curso, enfatizando a componente da Formação Psicopedagógica e Didáctica sobre as outras.

Apesar destas lacunas, este componente representa o principal eixo para a formação de professor e sua identidade profissional, porque ser professor demanda a aquisição de saberes específicos que constituem o cerne da profissão docente. Caso contrário, o professor “ensina” sem saber o que é ser professor, as suas acções podem ser acompanhadas por decisões autoritárias ou submissão ao estudante pela falta de autonomia pedagógica e insegurança na tomada de iniciativas apropriadas que a identidade profissional autoriza.

Tendo em vista a complexidade da formação, esta componente deve caracterizar a profissão de professor pelo estudo das Ciências da Educação que ela exige. As disciplinas que constituem esta componente, devem reunir um conjunto de saberes próprios da profissão que sustenta a actividade dos professores através de estudos das ideias e questões pedagógicas voltadas para o entendimento do ser humano, do mundo e da

sociedade.

ii) componente de **Formação Científico-Específica** - disciplinas obrigatórias: Bioenergética, Traumatologia e Primeiros Socorros, Anatomia Humana, Nutrição, Estudos Práticos I e II, Biomecânica, Crescimento e Desenvolvimento Motor, Teoria Geral do Treino Desportivo, História e Fundamentos da Educação Física, Educação Física Especial, Fisiologia do Esforço, Fisiologia Aplicada, Gestão Desportiva e Sociologia Desportiva.

A Componente de formação específica é constituída pelo saber de referência das disciplinas de conhecimento especializado do professor de EFD. Os conteúdos que formam as disciplinas desta componente (geralmente as teóricas) surgem a partir das disciplinas “mães” que através de ajustes e adequações que constituem o saber curricular que fará parte de um programa de ensino sistematizado em consonância com as especificidades de ser professor de EFD.

Esta componente apresenta os Estudos Práticos como disciplina que contempla conteúdos do desporto. Ao analisarmos a composição dos programas denota-se uma fragmentação e simplificação dos mesmos. São poucos os casos em que os programas apresentam aprendizagens que contemplam o jogo como forma de ensino. Por exemplo, o futebol como conteúdo desportivo aparece definido no plano da seguinte forma:

O jogo de futebol é um desporto colectivo no qual os intervenientes (jogadores) estão agrupados em duas equipas numa relação de adversidade-rivalidade desportiva, numa luta incessante pela conquista da posse de bola (respeitando as regras do jogo) com o objectivo de a introduzir o maior número de vezes na baliza adversária e evitá-los na sua própria baliza, com vista à obtenção da vitória. (UP, 2003, p. 96).

Em contrapartida, o plano temático não apresenta o jogo como meio de ensino para que o estudante crie uma “relação com a bola”. Das 32 horas planificadas para o estudante criar uma relação com a bola, consta o seguinte (quadro 3):

Quadro 3: Apresentação da descrição do ponto 2 do plano temático do Futebol (UP, 2003, p. 97)

2. Relação com a bola	32 horas
2.1. Passe e recepção; 2.2. Condução da bola; 2.3 Domínio e controle da bola; 2.4 Drible, fintas e simulações; 2.5 Remates; 2.6 Cabeceamentos.	

No mesmo plano vem mencionado que “*o futebol é uma modalidade desportiva com exigências complexas e, entre as suas componentes, têm de existir estreitas relações*”. Se tomarmos em consideração a complexidade do futebol, não seria conveniente que o jogo enquanto prática colectiva deveria merecer uma atenção especial? Apesar de o plano contemplar “complexos ofensivos colectivos” e “complexos defensivos colectivos”, da forma com vem apresentado podemos considerá-las como não merecendo a devida atenção, porque das 64 horas planificadas para este plano, são somente 12 horas para serem abordadas as combinações técnico-tácticos (quadro 4).

Quadro 4: Apresentação da descrição do ponto 5 do plano temático do Futebol (UP, 2003, p. 97).

5. Combinações técnico-tácticas	12 horas
5.1. História e evolução dos sistemas; 5.2. Actualidade e tendência dos sistemas; 5.3. Complexos ofensivos colectivos; 5.4. Complexos defensivos colectivos.	

Ao analisarmos o plano, tendo como referência as 64 horas reservadas ao futebol, concluímos que ao jogo como meio de aprendizagem é dedicado somente 19% total de aulas, isso se considerarmos a combinação técnico-táctica como sendo destinada ao jogo como uma actividade complexa de aprendizagem

Outro exemplo que podemos apresentar é o de uma modalidade individual: a natação. Para este plano estão contempladas 128 horas divididas em dois semestres com 64 horas cada. Da análise do plano constata-se que também o “nado completo” não constitui prioridade deste plano. Na aprendizagem dos estilos podemos observar o “nado completo”, somente no ponto 5 que diz respeito a “iniciação ao estilo costas”, (quadro 5). Em outros

estilos como *crawl*, bruços e mariposa não se encontra a planificação do “nado completo”.

Quadro 5: Apresentação da descrição do ponto 5 do plano temático da Natação (UP, 2003, p. 97)

5. Iniciação ao estilo costas	8 horas
5.1. Posição do corpo; 5.2. Movimento de perna; 5.3. Movimento de braço; 5.4. Coordenação braço/perna; 5.5. Respiração; 5.6. Nado completo; 5.7. Partida; 5.8. Viragens; - viragem lateral simples; - viragem com giro de pivot.	

A componente de formação científico-específico contempla a área de disciplinas biológicas e para exemplificar a fragmentação e simplificação dos planos de formação recorreremos às disciplinas de Anatomia e Traumatologia e Primeiros Socorros.

A disciplina de Anatomia destina-se “fundamentalmente a criação de bases cognitivas que permitam posterior compreensão da análise do movimento humano”, serve também de “base para as cadeiras relacionadas com a análise do movimento do ponto de vista mecânico e fisiológico” (UP, 2003, p. 127). Contudo, ao analisarmos os conteúdos do plano não encontramos uma relação entre este programa com os conhecimentos de outros domínios, assim como, não existe relação entre o conteúdo com as actividades práticas.

No programa não são desenvolvidos conceitos que possam ajudar a concretizar um dos objectivos da disciplina, que é o de levar o estudante a “ser capaz de identificar as cadeias articulares, grupos musculares e inserções ósseas intervenientes nos principais movimentos que se relacionam com o exercício” (UP, 2003, p. 127).

Em relação à disciplina de “Traumatologia e Primeiros Socorros” define-se como seus objectivos a atingir “(i) Aplicação dos primeiros socorros em situações traumáticas e de doença; (ii) Detecção e encaminhamento de anomalias e doenças mais frequentes; (iii) Canalização e enquadramento de

crianças e jovens deficientes; (iv) Divulgação de normas de higiene primária e promoção da saúde” (UP, 2003, p. 157). Como se pode observar, através dos objectivos, neste programa não se define a área do desporto como aspecto a ser abordado, porque está voltado mais para aspectos relacionados com a Saúde Pública. No programa desta disciplina são definidas estratégias e métodos de ensino aprendizagem, indicando-se que uma das estratégias definidas, com vista a priorizar a relação da teoria com a prática assim como o intercâmbio entre estudantes com especialistas, é a frequência de estudantes nos Serviços de Urgências e Reanimação do Hospital Central de Maputo” (UP, 2003, p. 160). Não sendo a estratégia que mencionamos de pouca importância, consideramos que seria também relevante que os estudantes fossem submetidos a práticas que têm relação com o desporto, enquanto profissão futura dos estudantes.

Ao analisamos as disciplinas de Fisiologia de Esforço, de Fisiologia Aplicada, de Biomecânica de Didáctica de Educação Física, encontramos uma relação dos conteúdos dos respectivos planos com o desporto com maior ênfase da Fisiologia do Esforço.

A disciplina de Fisiologia de Esforço define como ponto de partida, para a assimilação dos seus conteúdos, o conhecimento e compreensão dos conceitos básicos das disciplinas de Anatomia e Bioenergética, isto é, os pré-requisitos desta disciplina são compreender os conceitos fundamentais sobre o metabolismo dos diferentes recursos energéticos do corpo humano, que são leccionados na disciplina de Bioenergética, e compreender através da Anatomia as funções dos órgãos e sistemas do corpo humano em especial para o esforço físico.

A disciplina de Fisiologia Aplicada apresenta os seus conteúdos com base nas disciplinas que a precedem, sendo elas as disciplinas de Anatomia, Bioenergética e Fisiologia Geral, daí que esta cadeira não apresenta a bibliografia, porque considera que “fará parte da bibliografia desta disciplina a que consta dos programas do domínio biológico” (UP, 2003, p. 147). Para o acompanhamento das aulas desta disciplina assume-se que os estudantes assimilaram os “conhecimentos relativos aos conteúdos leccionados no Curso de Bacharelato da área Biológica nomeadamente nos domínios da

Bionergética, Anatomia, Fisiologia do Esforço, Crescimento e Desenvolvimento Motor e Nutrição”. (UP, 2003, p. 145).

Observa-se nesta componente a presença de programas que se elaboram na base da coordenação de conhecimentos de diferentes disciplinas da mesma área de conhecimento. Esta atitude pode facilitar a introdução paulatina do agir interdisciplinar entre os docentes.

iii) componente de **Formação Geral** tendo como disciplinas obrigatórias: Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa, Inglês, Antropologia Cultural, Filosofia, Metodologia de Investigação Científica, Métodos de Investigação e Introdução à Estatística.

Uma análise preliminar dos conteúdos das disciplinas que compõem este domínio pode-se constatar o seguinte:

- Os conteúdos da disciplina de Português não abordam questões que ajudem o estudante a interpretar textos relacionados com o curso. O plano é igual para todos os cursos da UP, contudo aconselha-se o professor “a escolha de textos relacionados com as temáticas de cada curso [...]” (UP, 2003, p. 211). Esta observação pode mostrar a falta de programação integrada dos professores dos diferentes domínios.

- A disciplina de Inglês apresenta conteúdos que versam aspectos ligados ao Desporto, contudo, dos 16 tópicos planificados que dizem respeito aos conteúdos desportivos, somente 4 constam no plano de formação de professores da Faculdade. Neste aspecto denota-se uma falta de coordenação, durante a planificação, entre o domínio dos estudos práticos e esta disciplina.

- Com relação a disciplina de Introdução à Estatística não é apresentado no plano abordagens que possam ajudar o futuro professor a usar a Estatística para fins da Educação Física e do Desporto, assim como, a disciplina de Investigação Científica, que “visa fornecer um corpo conceptual e teórico para a elaboração da proposta de pesquisa, análise de dados e elaboração do relatório final” (UP, 2003, p. 229), não faz nenhuma menção da disciplina de Metodologia de Investigação Científica que “visa fornecer os princípios básicos para a elaboração de uma pesquisa científica, proporcionado aos estudantes os elementos necessários para a elaboração de

projectos de pesquisa [...]” (UP, 2003, p. 229), e nenhuma abordagem sobre tipos de investigações que se pode desenvolver no desporto.

- O programa de Antropologia é o mesmo para todos os cursos da UP. Na proposta do currículo vem expresso que “Este programa será ministrado em todos os cursos de Bacharelato do currículo em vigor na Universidade Pedagógica. Sendo uma disciplina de tronco comum, visa permitir a todos estudantes a aquisição de conhecimentos etnográficos e sócio-culturais do seu país e, em especial, do continente africano”. Este programa não faz nenhuma referência a antropologia ligada ao desporto.

Após apresentarmos esta breve análise da constituição do plano de formação e a conseqüente fragmentação do conhecimento, podemos tecer as seguintes observações:

- a formação na FCEFD é fragmentada e disciplinar predominando a simplificação no desenvolvimento curricular e na planificação do ensino e aprendizagem, isto é, prevalece a “velha” tendência de ensinar do mais simples ao mais complicado. O todo só se conhece no fim de cada conteúdo, disciplina e formação. Esse todo como não foi planificado de forma integrada é assumido de forma fragmentada.

- observa-se que existe um esforço por parte de alguns docentes com formação específica, de aproximarem a planificação dos conteúdos com a realidade da profissão, contudo, o esforço é realizado dentro do mesmo grupo de disciplinas e não à volta da formação.

- pelo facto de muitos docentes da Faculdade serem contratados e virem de outros domínios do saber, cria dificuldades na planificação curricular e, conseqüentemente, criam-se currículos que não tem em conta a complexidade do desporto e da formação do profissional que nele actua e os programas elaborados por esses docentes são desajustados em relação aos objectivos do curso.

- identificamos nos programas a presença de conteúdos não pertinentes para a formação de professores de EFD como, por exemplo: “*anatomia muscular aplicada à Medicina*”; “*injecção intramuscular*”; “*Anatomia macro e microscópica do rim*”; “*o parto de urgência*”; “[...] *mecânica de corpos não biológicos*”; “*biomecânica da patinagem do ski*”; “*estudo de mercado*”; “*as técnicas de vendas*”; “*o preço de mercadoria*”. Estas presenças podem ser

úteis numa dimensão mais abrangente onde intervem o desporto ou para o saber geral, mas consideramos não serem pertinentes para a profissionalização do professor de EFD que vai actuar em vários subsistemas de ensino e formação.

- a maior parte dos docentes da componente de formação específica é proveniente do INEF; como resultado o curso da Faculdade está fortemente influenciado pelos programas de formação dos cursos de 6^a + 5 anos e 9^a + 3 anos.

- observa-se um vazio em todo o curso, da abordagem de questões transversais e a falta de aproveitamento dos saberes locais para o enriquecimento dos planos de formação;

- a revisão curricular do curso de EFD não foi antecedida de estudos e debates aprofundados sobre o tipo de formação e o paradigma orientador na construção do currículo de formação. Não se fez um estudo sobre a população alvo a que se destinava o curso e como consequência os erros detectados nos anteriores reajustes mantiveram-se no presente plano de formação.

- a novidade dos reajustes feitos foi aquela implementada no ano de 2004 e em vigor actualmente, que contempla a ligação entre a teoria e a prática suportada pela actividade curricular de Práticas Pedagógicas que é desenvolvida desde o primeiro ano.

Desta breve síntese sobressai a necessidade de mudança, não eliminando as disciplinas, mas fomentando a discussão a volta da mudança do paradigma orientador da formação do profissional em EFD em Moçambique, porque a actual formação de professores encontra-se fragmentada entre as diferentes disciplinas que compõem as três componentes de formação.

Se nos perguntarem em conformidade do que observamos nos programas “o que o professor precisa saber para ensinar?” a resposta seria: “existe um ponto de partida nestes programas!”. O que é necessário e falta neles, para além das constatações mencionadas ao longo da análise que fomos fazendo, é a reorganização do conhecimento, porque conhecer o conteúdo disciplinar de forma fragmentada pode ser uma condição para ensinar, mas não é suficiente e nem é ideal, porque não garante competência profissional ao professor.

Ser professor de EFD implica possuir o saber disciplinar, seus fundamentos, suas relações e interfaces com a sua e outras componentes de formação, isto é, o saber do professor deve ser resultado da articulação das três componentes, tendo em vista o seu carácter de provisoriedade e de inacabamento, acrescido ao reconhecimento do sujeito Homem como um ser simultaneamente biológico, físico, espiritual e cultural. Por isso, com o que temos não devemos partir do nada, mas pretendemos visualizar uma organização do conhecimento aproximada ou igual àquela recomendada por Morin (2007, p. 35) que aconselha não ter em mente, suprir as disciplinas, pelo contrário, “ter por objectivo articulá-las, religá-las dar-lhes vitalidade e fecundidade”.

5.2. Fragmentação no trabalho docente e a questão da teoria e prática

Com o apoio de dados do questionário aplicado a 15 docentes⁸¹ da FCEFD, neste sub-capítulo, trataremos dos principais desafios que se colocam em relação a fragmentação e divisão no trabalho dos docentes que formam professores. A amostra foi constituída por 47% de docentes com o grau de Licenciatura; 33% com o grau de Mestre e 20% com o grau de Doutor. A idade média dos docentes é de 41 anos sendo a mínima 30 e a máxima 55 anos de idade.

Seria prudente denominar os docentes que formam professores de “formadores” no entanto, tal denominação é raramente usada visto que a identidade profissional e os processos de profissionalização dos formadores ainda são problemáticos. O processo de construção das identidades dos “formadores” é dificultado pelas múltiplas fragmentações e divisões do trabalho no seio desta classe profissional.

⁸¹ Em Moçambique a diferença entre docente e professor é que, ao nível da Universidade só são considerados “professores” os que detêm o grau académico de Doutor, isto é, Prof. Auxiliar, Associado ou Catedrático. O termo “docente” na Universidade é genérico e é usado para se referir tanto aos professores, como também aos assistentes. Contudo a palavra Docente em Moçambique é usada fortemente na Universidade para se distanciar da identidade do professor que actua nas classes iniciais (ensino primário, secundário e médio). Apenas as Universidades mantêm tal distinção. No nosso caso ao falarmos de identidade profissional usaremos os termos “professor e docente” como palavras sinónimas.

A análise dos dados do questionário no que diz respeito a “*identidade profissional dos professores*” mostra que 93% dos docentes identificam-se como “professores” e somente 1 se identifica como Sociólogo de profissão. Este “professor” é contratado e leciona a disciplina de Sociologia do Desporto, é formado em Sociologia Geral pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e não teve na sua formação disciplinas psicopedagógicas.

Alguns estudos como, por exemplo, o de Enguita (1991) com base numa análise funcionalista e o de Sacristán (1999a), adoptando uma visão sociológica, afirmam que a profissão de professor é uma semi-profissão. Contrariamente em Moçambique, o ser professor enquadra-se dentro de um grupo profissional, isto é, o exercício da actividade de ensino e formação representa uma profissão.

A classe profissional dos professores, em Moçambique, e em especial os professores de EFD, apesar dos problemas constatados ao longo deste trabalho, vai ao encontro à classificação sociológica do conceito de profissão porque: possui (i) um *saber especializado*, (ministrado na FCEFD), aliado a práticas específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação intitucionalizada; (ii) uma *orientação de serviço* (MEC-Estatuto da Carreira Docente da UP), o profissional afirma-se perante outros que exerce a sua actividade por motivos altruísticos, não se pautando por interesses particulares; (iii) um *código deontológico*, (Código de Conduta Profissional do professores moçambicanos) que determina e regula o conjunto de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades que surgem no exercício da profissão; (iv) uma *associação profissional*, (Organização Nacional de Professores/Sindicado Nacional de Professores de Moçambique/ONP-SNPM), cujo objectivo seria, entre outros, o de manter e velar pela ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros. Outro dado que merece realce é que a profissão de professor em Moçambique entra na classificação profissional do Ministério do Trabalho de Moçambique, e a ela se aplica a legislação constante no Estatuto Geral dos Funcionários do Estado (EGFE).

Dos docentes que afirmaram serem professores, 12 são professores de EFD, 1 é professora de Biologia e Química e 1 é professor de Pedagogia e Psicologia. Ao longo da sua profissionalização, 87% dos professores da amostra passaram por uma formação psicopedagógica e didáctica, reforçando

assim a especificidade do ser professor, já que para o exercício desta profissão, requer-se a aquisição de conhecimentos que permitam o manuseamento de metodologias e técnicas da sua actividade profissional.

Ao longo da constituição da sua profissionalidade, correspondente a uma média de 18 anos de experiência, esses professores foram criando diferentes identidades que podem ser enquadradas nas três funções da Universidade: a leccionação, a pesquisa e extensão. Destas identidades destaca-se que 33 % identificam-se como pesquisadores, 33% como pesquisadores e supervisores das Práticas Pedagógicas, 27% identificam-se simplesmente como professores e 7% identificam-se como pesquisadores, supervisores das Práticas Pedagógicas e como técnicos em actividades de extensão.

A fraca percentagem de docentes que se dedicam a actividade de extensão pode dever-se ao facto da Faculdade, ao longo destes 16 anos de sua existência, não ter desenvolvido esta actividade por falta de material e espaços próprios, por um lado, e pela ocupação de docentes em actividades de leccionação, na instituição ou fora dela. Contudo, importa salientar que se registam iniciativas com o objectivo de introduzir esta função da Universidade como, por exemplo, existe desde 2005 a primeira actividade de extensão planificada pela Faculdade denominada “100% GIM”, ligada a Ginástica que serve à comunidade. A segunda actividade de extensão surgiu no ano de 2009 com a criação do “*Programa Envelhecimento Saudável*”. O programa de extensão “Envelhecimento Saudável” é de participação gratuita e o objectivo é o de melhorar a qualidade de vida das pessoas idosas com base na prática desportiva orientada e participação em palestras com temas de motivação para a prática desportiva dos praticantes. Os estudantes da FCEFD participam nos programas como monitores e orientadores, enquanto os docentes participam como palestrantes nas diferentes actividades.

No que diz respeito a auto-formação ao longo da vida, os dados mostram que 80% de docentes passaram por uma formação profissionalizante. Essas formações especializadas podem representar uma mais valia e ampliação da actuação profissional para diferentes áreas e contextos como: planificação e administração escolar; orientação de técnicas de diferentes modalidades no âmbito da escola e do clube; orientação de actividades

desportivas de lazer e saúde. Por sua vez, 20% que não passaram por esta formação é representada por aqueles professores que estão no início da carreira docente.

Conforme Perrenoud (2003), são muitas as linhas divisórias que podem ser identificadas entre os “formadores” de professores, respectivamente: (i) entre formação inicial e contínua; (ii) entre os formadores com experiência de ensino nas escolas e os que nunca deram aulas em escolas e apenas em universidades; (iii) entre os que fazem pesquisa e os que apenas ensinam; (iv) entre os especialistas e os que trabalham de forma polivalente, em disciplinas, estágios e noutras actividades; (v) entre os especialistas também existem muitas divisões consoante as suas áreas disciplinares e as suas formações académicas; (vi) entre professores com estatutos diferentes (por exemplo: assistentes, auxiliares, associados, catedráticos, titulares, etc.) e (vii) entre formadores plenos (professores em tempo inteiro) e formadores ocasionais (professores em tempo parcial que têm outras profissões).

Apesar da nossa amostra apresentar muitas das características a que Perronoud (2003) faz referência, seria recomendável que todos os professores que actuam na formação de professores na FCEFD, tivessem reunido uma qualificação específica que priorizasse o envolvimento directo com a profissão de formador. Contudo, na FCEFD observa-se que os saberes e as competências para formar professores foram sendo construídos pelos professores no decorrer da vida profissional, quer seja na relação directa com o trabalho e com os estudantes, quer seja em projectos individuais de pesquisa ou de formação em exercício.

Com relação aos projectos de formação em exercício que podem ter influenciado na profissionalização dos professores da FCEFD, observa-se uma heterogeneidade, porque os dados revelam que 13% fizeram a pós-graduação dentro do país, 40% fizeram em diferentes países da Europa e 47% não possuem a pós-graduação. Os docentes formados no exterior em programas de graduação, estão distribuídos em dois grupos: um grupo é constituído por docentes que frequentaram a graduação, nas faculdades de EFD para formação de professores e o outro constituído por aqueles que fizeram a graduação nas faculdades de treinadores em países como a Bulgária, a ex.

República Democrática Alemã e a ex. União Soviética, que por sinal foram os primeiros docentes a fundarem a FCEFD. Para além da pós-graduação, os docentes da FCEFD fizeram algum tipo de especialização como, por exemplo, 13% em Psicopedagogia, 33% como técnico desportivo em diferentes modalidades, 27% gestão desportiva, 7% em economia e 20% não possuem nenhuma especialização, (estes actuam na formação de professores na base de conhecimentos adquiridos na sua experiência como estudante e ao longo da vida).

Estas linhas divisórias entre os docentes da FCEFD constituem desafios no campo da formação de professores, pois podem estar na base das fragmentações e das dificuldades de olharmos a complexidade típica da formação de professores de EFD porque criam categorizações, lutas de classificações e hierarquias várias no corpo docente. Perrenoud (2003) considera que as divisões antes mencionadas podem ser agrupadas em três grandes linhas divisórias: (i) segundo a fonte de legitimidade dos formadores: enraizamento na prática ou, ao contrário, na pesquisa. (ii) segundo o seu posicionamento na separação didático-transversal que faz da formação de professores um desafio de reestruturação das ciências da educação; (iii) segundo uma oposição cada vez mais visível entre centralização nos saberes e centralização nas práticas de formação e de integração.

Na FCEFD encontramos a divisão entre os que trabalham na componente teórica⁸² e os que trabalham na componente prática⁸³, ocupando-se das Práticas Pedagógicas. O habitual é quanto maior formação tiver o professor, valorizar mais a componente teórica. Os dados indicam que dos 3 doutores que participaram desta pesquisa, 2 não se identificam com as Práticas Pedagógicas. A nossa experiência mostra que a medida que os docentes regressam dos programas de pós-graduação, distanciam-se cada vez mais da prática em situação real de ensino. Como diz Perrenoud (2003, p. 201), “o prestígio dos formadores parece ser directamente proporcional ao seu distanciamento dos estágios”. Entre os professores-pesquisadores (teóricos) e os formadores de campo (práticos), existe um terceiro grupo que é o dos

⁸² Referimo-nos àqueles que a base de leccionação se concentra em sala de aula da Faculdade.

mediadores (os que navegam entre o campo e a teoria). No caso específico da FCEFD esse grupo é constituído (com excepção de poucos) por aqueles professores com menos qualificação académica e os que acabam de entrar na carreira docente.

Os professores mediadores na FCEFD que representam 33% da nossa amostra são os que se ocupam da articulação entre a teoria e a prática e são os que discutem (porque vivem a realidade complexa da escola) com mais ênfase a fragmentação do currículo e a ténue integração de saberes disciplinares em situações complexas. Ao estarem simultaneamente na teoria e na prática, tais docentes trabalham em “unidades de integração”, em torno de “objectos complexos”, que são habitualmente estudados pelas Didácticas específicas, nas quais se deveriam aliar contribuições de áreas como, Bioenergética, Anatomia Humana, Traumatologia e primeiros socorros, Sociologia do Desporto, História do Desporto, Antropologia, etc.. mas, como abordamos na análise dos programas actuais, os conteúdos de muitas disciplinas lecionadas no curso de EFD na FCEFD estão desfasados da realidade de ensino e da prática desportiva, porque os conteúdos são fragmentados e estão concentrados dentro da própria disciplina.

A falta de integração dos saberes e a articulação entre a teoria e a prática induzem a uma certa monovalência funcional nos formadores de professores, o que provoca também incertezas ao nível das identidades profissionais desses docentes. Apesar de 87% dos professores estudados possuírem formação psicopedagógica na graduação, mesmo assim, pela forte formação positivista e disciplinar que recebem nos programas de pós-graduação, entram em confrontos quando se trata de enfrentar a realidade prática da escola, porque sentem que se estão a desviar das suas formações e especializações académicas. Daí que a divisão do trabalho docente é marcada por incertezas ligadas à fragilidade e à mobilidade dos dispositivos, mas também por conflitos epistemológicos, didácticos e institucionais.

A divisão do trabalho torna-se um desafio mais agudo no momento das reformas, quando os professores mais qualificados academicamente são

⁸³ Referimo-nos àqueles docentes que leccionam em sala de aula na Faculdade e também participam na supervisão das Práticas Pedagógicas nas escolas.

solicitados a pôr em funcionamento dispositivos que não compreendem, que não aderiram e que os colocam no limite de suas competências.

A divisão do trabalho docente relaciona-se com as fragmentações teóricas dos saberes que muitas vezes são marcadas por rupturas e emergência de paradigmas. Nas últimas décadas assistiu-se ao declínio da EF, o surgimento de novas disciplinas do Desporto como: o Direito Desportivo, Informática do Desportivo, Política do Desporto e o desvio das disciplinas de fundamentos biológicos do Desporto como: a Fisiologia do Exercício, Anatomia do Movimento, Traumatologia e Primeiro Socorros que procuram a sua identidade fora do Desporto e aliam-se às Ciências da Saúde. Ao nível das disciplinas de fundamentos sociais, comportamentais e educacionais do Desporto, há mudanças no âmbito metodológico e epistemológico, com a adopção de métodos qualitativos, do pluralismo de concepções do saber e a consideração do sujeito, com as abordagens fenomenológica, sócio-construtivista e etnometodológica.

O estudo de objectos complexos, que é o campo preferencial do Desporto, passa a ser feito também pelas abordagens transversais. No contexto da FCEFD a abordagem de temas transversais não tem constituído prioridade na formação de professores de EFD. Os dados indicam que 67% dos docentes não fazem essa abordagem. Quando observamos os 33% que responderam que fazem a abordagem de temas transversais, encontramos algumas incongruências porque a nível do MEC foram definidos os seguintes temas transversais que devem impregnar toda a prática educacional e estarem presentes nas diferentes áreas e disciplinas curriculares: *HIV – Sida; Género e equidade; Saúde sexual e reprodutiva; Saúde e nutrição; Combate do consumo de álcool, tabaco e droga*. Ao analisarmos as respostas, tendo em função essa informação, somente um docente indicou correctamente os temas em conformidade com a orientação do MEC. Vejamos, por exemplo, alguns temas “transversais” indicados por alguns docentes que não estão de acordo com os do MEC “*o corpo humano como objecto de análise social*”; “*didáctica específica e práticas pedagógicas*”; “*A família, saúde escolar*” e “*saúde pública*”.

Os temas transversais no Sistema Nacional de Educação em Moçambique foram definidos em função dos actuais problemas sociais que

preocupam a população moçambicana. Neste contexto, as abordagens destes temas no âmbito da formação de professores de EFD lançariam novos olhares sobre os factos educacionais e os processos que atravessam todas as disciplinas como, por exemplo, a avaliação, a questão das diferenças, as desigualdades. O não conhecimento e, conseqüentemente, a não intervenção, por parte dos docentes da FCEFD, de problemas que preocupam a sociedade moçambicana, constitui um grande entrave e ausência na formação de futuros professores, assim como impede a abordagem de temas com vista à introdução do conhecimento da complexidade da formação.

As abordagens transversais insistem nos mecanismos comuns de planificação e, por isso, os professores que trabalham em função da produção disciplinar dificilmente podem apresentar uma profissionalidade definida, eles são de vocação funcional generalista porque não existe planificação dos objectivos de integração à volta de um objectivo comum que deveria ser o Desporto.

A distribuição do trabalho docente pode, também, indicar a possibilidade ou não da aplicação de processos de integração de conteúdos ou saberes. Os dados sobre as disciplinas lecionadas por docente, podem mostrar a possibilidade de início de um processo de trabalho integrado frente a complexidade da formação de professores de EFD, porque 60% dos professores lecionam duas disciplinas e 20% três disciplinas. Ao analisarmos pormenorizadamente as características dos professores que lecionam duas ou três disciplinas, constatamos que 53% lecionam disciplinas da mesma área 27% leccionam disciplinas de diferentes áreas. Se estes dados concordassem com os que vamos apresentar a seguir ajudar-nos-iam a confirmar que ao longo dos anos os docentes desenvolveram uma profissionalidade que pode facilitar a abordagem de temas transversais e uma planificação transdisciplinar. Contudo, uma análise em função da forma de planificação dos conteúdos disciplinares invalida a hipótese anteriormente levantada, porque apesar de alguns docentes leccionarem duas ou três disciplinas, 40% planificam em grupo (dentro da mesma disciplina) e 60% planificam individualmente. Neste caso, os docentes deveriam planificar os conteúdos levando em consideração a complexidade da formação e da realidade da prática da EFD, evitando-se assim, conforme Morin (2005), o “enclausuramento disciplinar”, ou seja,

conceber e tratar os conteúdos disciplinares dos programas de formação como categorias isoladas e fora do “princípio organizacional”.

A dificuldade de início do “princípio organizacional”, que defende a ligação dos conhecimentos das partes ao conhecimento do todo entre os docentes da FCEFD, é reforçada pelo facto de 67% dos professores planificarem os seus conteúdos não tomando em consideração o que outras disciplinas planificam para as mesmas turmas e somente 33% é que afirmam tomar em consideração conteúdos de outras disciplinas. Esses dados vêm reforçar a constatação que obtivemos quando falamos da fragmentação dos programas, especificamente quando um dos problemas identificado pela FCEFD, no primeiro reajuste realizado em 1994-1995 afirmava que “*as reuniões anuais dos professores constataram a existência de duplicação de conteúdos*”. Esses dados mostram a falta de atitude interdisciplinar nos processos de planificação dos conteúdos do curso ministrado pelos docentes da FCEFD.

Assim, torna-se necessário repensar sobre as formas que devem ser implementadas na FCEFD para que os docentes iniciem a tomar atitudes interdisciplinares e transdisciplinares, porque a interdisciplinaridade é algo a ser vivido enquanto “*atitude de espírito*”. Essa atitude é feita de curiosidade, de abertura, de senso de aventura e descoberta, e exerce um movimento de conhecimento capaz de instruir relações (Fazenda, 1992). Neste contexto, concordamos com Japiassu (1976), ao afirmar que para os docentes trabalharem tendo em vista a complexidade da formação de professores eles devem possuir uma atitude de “prática não somente individual, mas também, coletiva, expressando-se como atitude de abertura ao diálogo com outras disciplinas”, que reconhece a necessidade de aprender com outras áreas do conhecimento.

Nesta conformidade, a falta de consciência para uma planificação transdisciplinar faz com que os professores que leccionam duas ou três disciplinas apresentem identidades profissionais “difusas e polivalentes”, pois eles estão em várias áreas ao mesmo tempo. Tais docentes com identidades “difusas” têm ancoragens disciplinares e interesses mais heterogêneos, eles não se reconhecem ou não são reconhecidos como didactas puros eles têm identidades ainda provisórias.

O mais importante a fixar é que a formação de professores devia ser capaz de transpor os conflitos e as diferenças no campo disciplinar. A formação de professores de EFD deveria partir de uma análise do ofício, identificar competências-chave, analisar saberes que ela mobiliza e dar prioridade a sua construção. O que acontece na formação de professores é que a divisão do trabalho docente e a fragmentação existente entre os formadores não beneficiam as necessidades dos futuros professores.

A outra grande divisão do trabalho de formadores de professores refere-se a formação prática. Em algumas universidades criam-se unidades de integração para dar conta da formação prática. Tal formação prática engloba o trabalho em oficinas pedagógicas, laboratórios, seminários, grupos de análise, grupos de supervisão, com o objectivo de tornar a prática o objecto de análise. As unidades de integração (que na UP chamamos de Práticas Pedagógicas e no Brasil Práticas de Ensino), são delegadas aos professores mediadores que, conforme Perrenoud (2003, p. 216), se tornaram “práticos reflexivos, inovadores, formadores associados; formaram-se em ciências humanas e puseram um pé, ou mesmo os dois, na universidade, nesse quadro eles resistem à tentação da especialização acadêmica [...]”.

Os professores mediadores que correspondem a 33% da nossa amostra, por sinal os mesmos que ao planificarem os conteúdos tomam em conta diferentes disciplinas do curso e os mesmos que fazem esforço apesar das imprecisões da abordagem de temas transversais. Ainda que de forma inconsciente, estes docentes pretendem articular as contribuições de várias áreas em torno de situações complexas e de relatos da prática, daí a sua defesa, na actual reforma curricular por uma formação de professores que entendam a complexidade da educação, que a nosso ver tenha como base a teoria da complexidade.

Conforme Perrenoud (2003, p. 216), as unidades de integração exigem tempo, parecem ocupar uma posição de “sobrevô” e “reportam-se a epistemologias (hermenêutica, prática reflexiva, procedimento clínico, fenomenologia) que se afastam dos cânones positivistas da “ciência dura”.

Outra área de fragmentação do trabalho dos professores da FCEFD é a definição da área de pesquisa. Dos 15 docentes participantes, somente 26% indicam áreas que se enquadram nas linhas de pesquisa da Faculdade,

47% indicam diferentes áreas e 27% não indicam nenhuma área, isto pode significar que 74% dos docentes desconhecem as áreas de investigação da Faculdade. A situação torna-se mais crítica, se tomarmos em consideração que 1 docente dos 26% que responderam correctamente à resposta faz parte da Direcção da Faculdade, o que pressupõe que este obteve informação por participar na planificação das actividades da Faculdade. Esses dados revelam que a definição das áreas de pesquisa da FCEFD não obedece às áreas de intervenção dos docentes, o que pode justificar as causas da “fragilidade” da pesquisa na Faculdade. Alguns docentes quando questionados sobre a não indicação das áreas prioritizadas pela faculdade, responderam que desconhecem a existência de áreas de pesquisa definidas pela Faculdade.

A necessidade de superar a visão fragmentada da pesquisa na FCEFD constitui um desafio para o campo da complexidade e tal superação visa estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto. Assim, em cada disciplina dever-se-ia promover a superação da visão restrita que sustenta a EF, e conseqüentemente, a compreensão da complexidade da realidade de formação sendo necessário resgatar a centralidade do Desporto na realidade e na pesquisa das suas dimensões.

Do ponto de vista da elaboração do conhecimento, a pesquisa poderia corresponder a uma nova consciência da realidade e a um novo modo de pensar, que resultaria da reciprocidade e integração entre as diferentes áreas do conhecimento, visando a produção de novos conhecimentos, com a resolução de problemas da formação no geral e do Desporto em particular. Para isso, a formação de professores de EFD deveria ter como característica a intensidade das trocas entre os especialistas e o grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projecto de pesquisa. Na observação de Fazenda (1993, p. 15), “nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e exaustiva”, isto é, necessita de outras formas de conhecimento de maneira a se interpenetrarem, dando espaço a novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação.

A pesquisa, embora tendo uma natureza complexa, apresenta-se de forma simplista na realidade da FCEFD porque os seus intervenientes não são interdependentes e agem isolados. Deste modo, a pesquisa, produzida não atende à complexidade da educação desportiva porque as diversas ciências

não se prendem umas as outras por vínculo de profunda afinidade da área, com a profissão e especificamente com o Desporto. É por isso, que o conhecimento produzido por qualquer docente da FCEFD, em qualquer área, por mais amplo que seja, representa, apenas de modo parcial e limitado a realidade desse professor. Como consequência, as pesquisas produzidas na FCEFD nos 16 anos de sua existência, terão pouco ou quase nada influenciado na definição de políticas públicas do Estado com relação a Educação Física e nem ao Desporto enquanto prática social.

A fraca pesquisa relacionada com a formação de profissionais de EFD assim como virada ao desenvolvimento do próprio desporto na FCEFD, resulta na fraca liderança científica no desporto moçambicano. Essa fragilidade de liderança cria como resultado a desvalorização, e o desenquadramento dos profissionais da EFD formados na FCEFD perante a prática e a pesquisa do movimento desportivo em Moçambique.

Um dos aspectos que contribui para a fragmentação e simplificação da formação de professores é a relação da teoria e pratica. Iniciaremos a nossa discussão à volta dessa problemática citando Fernando Pessoa (1926)⁸⁴ ao considerar que:

Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria [...]. Na vida superior a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra.

A citação mostra-nos que geralmente é comum a separação entre a teoria e a prática, quando na verdade são indissociáveis, são complemento um do outro, assim como também Fernando Pessoa nos alerta que a actual preocupação sobre a relação da teoria e a prática vem sendo demonstrada ao longo das gerações e em vários âmbitos do saber e da troca do conhecimento.

No mesmo sentido, a formação de profissionais de EF em Moçambique sempre foi considerada pela censura social como de pouca utilidade para a formação dos alunos, porque ela é considerada e constituída unicamente como uma actividade prática para “movimentar e desenvolver

⁸⁴ Fernando Pessoa. Páginas de Pensamento Político. Vol II. in Revista de Comércio e Contabilidade, nº 4. Lisboa: 25-4-1926. <http://multipessoa.net/labirinto/obra-publica/23>. Acessado em 10 de Agosto de 2009.

os músculos” pondo os alunos a correr “atrás da bola”, ou mesmo “atrás dos colegas”. Esta percepção é sustentada ao nosso ver pela forma linear e unidimensional como a formação é feita, não conseguindo que o conhecimento teórico produzido no geral justifique claramente “EF para quê?”, “EF para quem?”.

Esta realidade não somente existe na formação profissional em Moçambique, mas também, ao longo dos anos em vários países como, por exemplo, no Brasil, no qual os profissionais de EFD são geralmente considerados “indivíduos altamente habilidosos, musculosos e em plena forma”, porque a imagem criada a volta da sua formação é de um mero praticante da actividade para o aperfeiçoamento físico.

Com respeito a esta observação Manoel e Tani (1999), afirmam que “[...] em meados de 1985, um de nós encontrou, no Centro Residencial da Universidade de São Paulo, um velho amigo de infância que àquela altura era aluno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma Universidade. Com satisfação lhe disse que havia terminado o curso de graduação em Educação Física e agora estava no segundo ano do programa de mestrado na Escola de Educação Física desta Universidade (EEFUSP). Igualmente contente, esse amigo disparou: “[...] *que bom assim você pode continuar mantendo a forma física [...]*” . Como se pode observar aquele ponto de vista sintetiza a concepção que predomina quanto à natureza da preparação profissional na área de EFD.

De igual modo, os currículos da formação de professores de EF em Moçambique guiaram-se durante muito tempo por um interesse tecnocrata em que se privilegiava um conhecimento fortemente marcado pelo paradigma positivista, no qual o professor devia resolver os problemas da prática na formação através de soluções meramente técnicas, buscadas isoladamente dentro da mesma disciplina, desprezando os aspectos humanos e sociais do desporto, constituindo exemplos deste tipo de formação os cursos 6^a+8 meses e 6^a+1 ano.

A introdução nos anos de 1979 e 1983 dos cursos de 6^a+5 anos e 9^a+3 anos respectivamente, traz nova forma de actuar dos formandos com relação a ligação da teoria e da prática de ensino. Os estudantes destes cursos por imperativos da falta de professores nas escolas de todos os níveis,

eram “obrigados” após o ingresso nas escolas de formação a orientarem aulas remuneráveis em diferentes escolas. A intervenção em sala de aulas permitia-lhes que logo de início convivessem com os problemas reais da escola recorrendo aos conhecimentos teóricos apreendidos no curso para a resolução de problemas práticos na sala de aula, não só, também porque permitia consciencializá-los que estavam sendo formados para serem no futuro professores de EFD.

Infelizmente esta prática foi passageira porque não foi implementada como um projecto pedagógico da formação no respectivo curso, mas para responder a falta de professores que se fazia sentir nessa época em diferentes escolas, localizadas nos centros urbanos, onde eram ministrados esses cursos de formação. Como consequência da falta de enquadramento pedagógico desta acção, os alunos eram largados “à sua sorte” nos estabelecimentos de ensino. A situação de “abandono” tornava-se mais crítica quando estes estudantes que não haviam concluído a formação nem o nível médio eram colocados para leccionarem aulas de EFD nos diferentes cursos do Ensino Superior, frequentado por estudantes que já tinham a formação média.

Apesar dos estudantes/professores estarem em actividade em diferentes escolas, para a conclusão do curso tinham que passar por um exame de prática de ensino que no currículo constavam como “actividades complementares”. Esse exame geralmente era realizado fora do estabelecimento no qual o estudante/professor desempenhava as suas actividades e, para o efeito, tinha que se deslocar para outra escola, em que um examinador lhe passava uma turma e o estudante “simulava” algumas aulas para ser diplomado.

Nesta conformidade, a componente das práticas pedagógicas destes cursos era relegada para segundo plano e colocada em forma de “pincelada”⁸⁵, normalmente no fim do curso. Desde então não era dada a atenção especial a formação de professores para a prática de ensino na situação concreta e real de trabalho. A insignificância e irrelevância da

⁸⁵ Em 2 a 3 aulas na realidade da sala de aula concluía-se se o estudante estava pronto ou não para ministrar aulas. Em minha experiência como estudante destes cursos e como docente na

componente prática para a formação, podem derivar pelo facto de alguns autores defenderem que a experiência da prática não é a componente mais importante na formação, apenas contribui para formar professores conservadores que se limitam a imitar modelos fornecidos por professores mais experientes. Diferentemente desses autores, Pimenta (1997) e Libâneo (2004) chamam a atenção para a importância da componente prática na formação inicial e ao longo de todo o curso. A implementação das práticas pedagógicas no fim do curso pode ter sido influenciada pelo tipo de formação que os formandos ostentavam, porque ou não tiveram na sua formação práticas pedagógicas e se tiveram foi na base do modelo de “pincelada”.

A FCEFD desde a sua criação em 1993, apesar dos reajustes curriculares nos anos de 1993-1994 e 1994-1995 e em 2004 seguiu o modelo actual de Universidade o qual argumenta que a função dela não é profissionalizar, mas somente fornecer aos estudantes instrumentos teóricos e conceptuais que serão mais tarde aplicados nos seus locais de trabalho. A actual Universidade assenta o seu discurso nas três funções principais que sempre defendeu: o ensino, a pesquisa e a extensão, não cabendo nela o exercício da prática e a profissionalização dos graduados. Com respeito a situação anterior, Morin (2000, p. 9) afirma que as duas funções principais da Universidade são as de “[...] conservar e reproduzir a Ciência e a Técnica e reflectir criticamente sobre esses conhecimentos com vista a produção de novos conhecimentos”.

A FCEFD permanece arraigada a um modelo clássico assente num paradigma racionalista cartesiano. Uma das causas dos professores da FCEFD atribuírem tão pouca importância às práticas de ensino, isto é, ao estágio pedagógico, e de considerá-los uma actividade isolada, neutra, inferior, desvinculada do processo científico em sua totalidade ou uma actividade de pouco valor, tem a ver directamente pelo facto de se privilegiar a matriz cartesiana, um paradigma técnico-linear e um pragmatismo utilitário em que se divide o currículo escolar em disciplinas, estas em conteúdos disciplinares, desenvolvidas como actividades, resultando num conhecimento fragmentado e dividido.

FCEFD, que também aplicou esse modelo até 2004, não me lembro de algum estudante ter

Os principais problemas relacionados com a fragilidade da formação de professores de EFD, não se relacionam apenas com a fragmentação a que está sujeito o conhecimento, mas situam-se fundamentalmente no não entendimento do desporto como actividade plural. Como consequência, a insignificante prática pedagógica da formação de professores na FCEFD está virada, somente para o ensino na escola e para os jovens, trazendo como resultado o reforço da unidimensionalidade da formação desses profissionais.

A formação de professores na FCEFD é normalmente programada de acordo com um modelo “aplicacionista”. Nesse modelo, como consequência da separação existente entre a pesquisa, a formação e a prática, os estudantes tinham numa primeira fase as disciplinas e só depois é que tinham o estágio para “aplicarem” os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas e práticas.

O modelo aplicacionista que orienta a formação de professores de EFD na FCEFD tem dois problemas principais: (i) é idealizado segundo uma lógica disciplinar em que não há relação entre as disciplinas e em que “aprender” é conhecer e não é “fazer” e (ii) o modelo considera que os alunos são espíritos virgens e não se tem em consideração as suas crenças e representações anteriores.

A evolução constante da Ciência e da Técnica, a sociedade e o mercado de trabalho exigem que a FCEFD tenha também a tarefa de proporcionar ao estudante uma formação profissionalizante. Um dos maiores desafios enfrentados na actualidade pela EF é fornecer uma formação profissionalizante que permita o entendimento do Desporto na sua multidimensionalidade, onde o princípio norteador é a articulação imprescindível entre o "saber" e o "saber fazer". A relação entre "saber fazer" e "saber fazer bem", implica necessariamente o aparecimento de uma Epistemologia da Prática que, como diz Schön (1983), tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes a prática dos bons profissionais da EFD.

O mais significativo neste momento na FCEFD é procurar uma forma de conceber a formação de professores, que seja integrada e que

permita ao futuro professor apreender a totalidade e a complexidade dos fenómenos desportivos relacionados com o ensino de certo objectivo, e que tal compreensão conduza o estudante ao desenvolvimento de competências que são necessárias para o desenvolvimento do Desporto.

O conhecimento da complexidade da práxis na formação e na pluralidade do Desporto pode ajudar a produzir mudanças na concepção da formação de professores porque, segundo Moreira *et ali.* (2004, p. 63), uma das dicotomias históricas na formação profissional na universidade, em especial encontrada na habilitação de professores em curso de Licenciatura é a oposição entre a teoria e prática. Isso se deve, a nosso ver, porque a teoria que estes aprendem não sustenta o desporto enquanto actividade cultural e multidimensional.

A componente prática no curso de formação de professores de EFD na FCEFD está presente através da disciplina de Estudos Práticos (inclui as modalidades desportivas) nos seus currículos, quer seja pela denominação da instituição que já incluíam o termo EF+D, isto é, concebe-se a EF como prática de educar o físico e o Desporto como a prática de modalidades desportivas. Com relação a presença deste termos na formação da FCEFD, observamos a acção dos professores no concernente a relação entre a teoria e a prática.

Os dados mostram que os docentes concebem a relação entre a prática e a teoria enclausurados na sua própria disciplina e não fazem a relação dos conteúdos das disciplinas com o ensino. Outro aspecto a reter e que possa estar a influenciar a observação anterior é que os docentes, especificamente, os das modalidades desportivas, são também docentes da disciplina de Metodologia de Ensino destas contudo, não fazem referência desta acção pedagógica como sendo de extrema importância para a relação entre a teoria e a prática, se considerarmos que nas aulas de Metodologia de Ensino das modalidades desportivas discutem-se as formas e os problemas de ensino dessas modalidades em contexto de aula.

Esta forma de organização pedagógica e a relação teoria/prática pode ser vista sob a orientação da simplicidade. Segundo (MORIN, 2006), essa orientação selecciona e promove as operações lógicas mestres com as quais conhecemos o objeto de nosso conhecimento. Ora, a operação lógica mestra seleccionada e promovida por essa orientação é a disjunção. Sob sua

óptica, portanto, teoria e prática encontram-se separadas uma da outra; são concebidas e vivenciadas isoladamente e, no seu antagonismo, uma contrapõe-se à outra de modo absoluto: são inconciliáveis. E, às vezes, uma reduz-se à outra.

No que diz respeito à FCEFD, tal separação e tal redução são claramente identificadas na organização do espaço pedagógico, i.e., na sala de aula dá-se a teoria e no laboratório e campos dá-se a prática ou nas aulas daquele professor que num momento expõe a teoria e, em outro, quase sempre distanciado do primeiro, a prática; ou na daquele professor que só teoriza, reduzindo todo o seu ensinamento às suas pregações orais; ou, ainda, na daquele que só faz exercícios práticos, reduzindo todo o seu ensinamento a mero treinamento.

No geral, os dados dos questionários mostram que 40% dos docentes primeiro iniciam com uma apresentação teórica dos conteúdos em sala de aula, depois vão aplicar na prática, no campo de jogos ou laboratório; 33% agem ao contrário, primeiro realizam a prática e depois a teoria; 27% não responderam. Ao apreciarmos as respostas dadas identificamos 2 docentes que concebem a relação entre a teoria e prática recorrendo aos conhecimentos teóricos de outras disciplinas para resolver situações concretas da aula. Por exemplo, um professor respondeu que faz a relação entre a teoria e a prática *“através do uso de conhecimentos que os alunos adquirem nas aulas de Anatomia, Fisiologia e Biomecânica para explicar elementos técnicos do Voleibol”*. Outro professor respondeu que *“apresento as situações vivenciadas nas aulas de Natação, e estabeleço junto com os alunos as relações existentes entre a Biomecânica e a Fisiologia no ensino das técnicas[...] Quando há uma situação de lesão, aplicando os conhecimentos adquiridos nas aulas da disciplina de Traumatologia e Primeiros Socorros. Os alunos vão explicando as técnicas enquanto se executam os procedimentos”*. Se concordarmos com Morin (2007) a relação que os 2 professores empreendem em torno da relação entre a teoria e a prática estaremos perante professores que procuram fornecer aos alunos conhecimentos que lhes permitirá no futuro articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir esses conhecimentos adquiridos a partir de diferentes disciplinas do curso.

A distinção entre a teoria e a prática leva-nos a crer que é uma tendência que se arrasta desde a criação da FCEFD em 1993 dado que a formação superior de professores de EFD estava na sua fase inicial e também os docentes eram maioritariamente licenciados. Os nossos dados revelam que, em 1993, aquando da abertura da Faculdade, existiam 3 docentes efectivos, dos quais 2 com o grau de Doutor sendo um estrangeiro de nacionalidade Búlgara e com experiência no ensino superior, todos os outros eram Licenciados sem nenhuma experiência nem preparação para o ensino superior.

No ano de 2000⁸⁶ os 198 estudantes de ambos os sexos eram assistidos por 27 docentes dos quais 8 eram efectivos; 10 trabalhavam em regime de contrato e 9 vinham de outras faculdades da Universidade Pedagógica. O programa de formação era assumido por 70% de docentes que não tinham compromisso institucional com a Faculdade a tempo inteiro, poderá também ter comprometido a relação e abordagem dos conceitos teóricos com os práticos, porque os professores não detinham necessariamente compromisso com a profissão.

De outro lado, a falta de representatividade de docentes efectivos influenciou a fragmentação do trabalho docente, porque a própria montagem dos horários das disciplinas dependia da disponibilidade do professor, não permitindo desta forma o escalonamento de actividades curriculares em função dos objectivos a serem atingidos em cada etapa de formação, muito menos as capacidades e competências transitórias e efectivas que os conteúdos deveriam desenvolver. Se os estudantes passavam praticamente 70% do tempo em convívio e a adquirirem experiências com professores que não eram da área específica, podem ter sido influenciados na constituição da sua profissionalidade e conseqüentemente na futura identidade profissional.

Contudo, actualmente com o aparecimento de professores com níveis de Mestrado e Doutoramento na UP, no geral, e na FCEFD começou-se a desenhar uma nova forma de abordagem da relação entre a teoria e prática. Uma das experiências mais marcantes foi a introdução de Práticas

⁸⁶ Fazemos o corte de 2000 para tomarmos como referência que o primeiro grupo de estudantes que se matriculou no académico de 1993-1994 teriam concluído os seus estudos no

Pedagógicas em toda a Universidade desde o primeiro ano, aproximando assim o estudante da realidade real e concreta de trabalho. Especificamente na Faculdade foi com o início da implementação de duas actividades de extensão, uma da disciplina de Ginástica, virada para a comunidade e a segunda com um programa de prática desportiva para a terceira idade. Esta última actividade constitui um bom exemplo (apesar de não estar virada para o ensino e formação) para a implementação da transdisciplinaridade porque, para além da actividade desportiva, os participantes são submetidos aos testes de avaliação da condição física e participam em palestras com diferentes temas orientadas por professores de várias disciplinas.

O aumento do grau académico dos docentes da Faculdade provocou também o aumento de disciplinas de cunho teórico que procuravam formar o estudante numa perspectiva teórica mais ampla. Porém as disciplinas de cunho prático (estudos práticos) mantiveram-se as mesmos desde o ano de 1993 até a última reforma efectuada no ano de 2004.

A aumento das disciplinas de cunho teórico nos cursos de EF não é particular para Moçambique; em outros países aconteceu o mesmo fenómeno. Pode-se observar no estudo de Edwards, citado por Darito e Silva (2002), que as disciplinas de formação de professores de EF de 240 universidades de EF nos EUA, constatou que houve um decréscimo de 50% de disciplinas práticas e um aumento de 500% no número das disciplinas de cunho teórico, demonstrando as intensas mudanças dos programas de formação de professores de EF. Porém, de igual modo, como o estudo de Darito e Silva (2002), no nosso caso, não há evidências concretas que mostrem que os professores de EFD utilizam conhecimentos teóricos/científicos nas suas aulas.

As experiências da prática na formação de professores de EFD devem tornar-se tão importantes quanto a teoria, pois trata-se de estudar o movimento, a consciência corporal de si e do ambiente, por isso, partilhamos a ideia defendida por Dias (2007), quando defende o princípio de haver haver maior interacção entre a teoria e a pratica, e que as Práticas Pedagógicas deveriam ser assumidas e coordenadas por todos os professores do curso tornando-se realmente o eixo da profissionalização dos professores na UP.

ano de 1997-1998 e demos uma margem de 2 anos para aqueles que eventualmente não

Para terminar este sub-capítulo, julgamos ser fundamental a construção de novas propostas da práxis, no sentido de criar uma aproximação e um diálogo entre a teoria e a prática, para facilitar a religação dos saberes e permitir a integração das disciplinas de conhecimentos humanísticos e biológicos com as disciplinas desportivas.

Para isso é necessário que a formação de profissionais de EFD deve ser tecida pelas inter-relações complexas entre a teoria e a prática resultantes de *unitas multiplex*, isto é, segundo Morin (2005h), uma unidade complexa vista como totalidade, é uma unidade e a formação examinada na sua intimidade, é múltipla porque contém a prática e a teoria entrelaçadas e tecidas juntas.

A complexidade da teoria e da prática numa perspectiva de *unitas multiplex* pode ser discutida na formação de professores através do entendimento de três princípios desenvolvidos por Morin (2005, 2005h e 2006a): princípio organizacional, princípio do anel recursivo e o princípio dialógico.

Pelo princípio organizacional a relação teoria/prática na formação deve ser vista como um sistema que se manifesta através das suas inter-relações cujos componentes se identificam negativamente, uns relativamente aos outros, e a complexidade aparece para acrescentar essa inter-relacionalidade dos constituintes de um sistema, uma vez que envolve relações de naturezas várias: de simultaneidade, de oposição e de necessidade mútua. Assim, a teoria e a prática mantêm entre si relações de concorrência, antagonismo e complementaridade.

Sob o ponto de vista organizacional e sem uma relação hierárquica entre elas, a prática dá existência e consistência à teoria e, por sua vez, a teoria dá inteligibilidade e legitimidade à prática, através da tensão dialética, dialógica e complexa e é entre essas duas forças que emerge a totalidade da formação.

A relação entre a teoria e a prática numa formação complexa não há, entre elas, uma relação de superior/inferior, de melhor/pior, de maior/menor, porque ambas concorrem, na mesma medida, pelas suas inter-

relações, para a emergência, existência e consolidação da totalidade maior, i.e., a formação. Neste ponto de vista concordamos com Souza (2005) ao afirmar que é inaceitável a atitude de professores “conteudísticos” para quem só a teoria tem valor acadêmico e a de professores “práticos” para quem sem o exercício, sem “o colocar as mãos na massa”, não há aprendizagem possível.

Pelo princípio recursivo, a formação teórica produz, explica e justifica a formação prática e esta formação prática, ao se realizar, retorna recursivamente à teoria que a produziu, incrustando-lhe novidades que a tornam diferente, que a tornam outra, que a fazem evoluir. O mesmo se pode dizer da prática que produz uma teoria, afinal, como vimos, pelo princípio organizacional, elas mantêm uma relação de complementaridade mútua.

Em conformidade com o que acabamos de referir, uma formação teórica acoplando-se a prática recebe dessa prática, retroactiva e recursivamente, os acréscimos advindos desse acoplamento; também uma prática, acoplando-se a uma teoria, recebe dela, retroactiva e recursivamente, as novas informações resultantes desse acoplamento. E, desse modo, nesse movimento retroactivo, pela sua recursividade, a teoria modifica a formação prática e a prática modifica a formação teórica. Essa dinâmica circular recursiva faz com que a teoria e a prática, pelas suas constantes renovações mútuas, façam emergir uma formação de natureza essencialmente dinâmica.

Isso pode explicar os constantes reajustes curriculares que a FCEFD vem passando desde a sua criação que levou a modificações dos planos de curso e currículos. Pode ser, também, o movimento circular recursivo entre a formação teórica e a prática o responsável pelas diferenças de formação de cada turma de professores que a cada ano lectivo vão sendo formandos.

E, por último, uma formação pelo princípio dialógico requer que a relação da teoria com a prática durante a formação seja vista a volta dos desafios da complexidade que requer o entendimento da inseparabilidade, da interdependência, da interactividade e a inter-retroactividade entre partes das disciplinas com todo o curso e vice-versa. Este princípio expressa-se pela contextualização do conhecimento pertinente para a formação profissional em EFD, como o próprio Morin (2005) afirma que o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no

conjunto em que está inscrita. Por este princípio, exige-se que a formação de professores de EFD se baseie na religação da relação entre a teoria e a prática entre as disciplinas e o contexto desportivo moçambicano. Por isso, a formação de professores de EFD deve estar munida de competências e habilidades contextualizadas, que dê aos formandos capacidades de tecer a sua profissionalidade e acção profissional, com uma teoria e uma prática cujas inter-relações sejam concorrentes, antagónicas, complementares, recursivas, incertas e dialógicas.

5.3. Complexidade e a formação de professores de EFD

Ao longo dos anos a reflexão acerca da formação de professores, vem sendo um assunto exaustivamente discutido em vários países do mundo, tendo também iniciado o debate em Moçambique na década de 90, na qual as reflexões têm sido apresentadas sob a forma de artigos, comunicações, dissertações, teses, trabalhos oralmente apresentados em seminários e discussões, resultantes da divulgação das pesquisas e de experiências realizadas.

O levantamento feito neste estudo mostra-nos que em Moçambique, a reflexão em torno da formação de professores de EFD torna-se problemática por falta de um referencial teórico reflexivo com teor científico que verse especificamente a formação de professores de EFD. O que existem são dados esporádicos de documentos e relatórios elaborados pela Faculdade, assim como, algum material elaborado pelo MEC.

Neste contexto, a presente tese orienta-nos no sentido de enveredarmos pelo caminho do debate à volta das orientações de formação, que se estruture em bases que garantam uma articulação coerente, entre os diferentes conhecimentos das disciplinas, dos saberes transversais e as diferentes realidades com a complexidade que caracteriza a formação de professores de EFD.

Estas reflexões devem estar aliadas ao conhecimento profundo das políticas educacionais e ao projecto político e pedagógico do governo na área da EF e do Desporto, isto é, dentro das perspectivas do SNE (política de

formação de professores) e da Lei do Desporto Nº 11/2002 que estabelece a criação de diferentes sub-sistemas desportivos como: i) desporto nos estabelecimentos de ensino e formação, ii) desporto no trabalho, iii) desporto nas Forças de Defesa e Segurança, iv) desporto nos locais de residência e v) desporto federado.

As mudanças políticas e ideológicas, sociais e económicas em Moçambique, ao longo dos anos, não foram acompanhadas por reflexões profundas sobre o tipo de profissionais a formar, que se adequassem às necessidades do país, formando profissionais que estejam munidos com competências para actuarem com eficácia e de forma integrada na complexidade da educação e do SNE.

A EF enquanto expressão intencional está ligada aos diversos meios culturais e sociais em que se desenvolve. Este entendimento é válido para o ensino cuja problemática se situa na práxis social e na formação de professores de EFD enquanto actividade humana, tem de estar atenta aos inevitáveis movimentos de mudanças que acompanham a dinâmica social.

A formação profissional em EFD, ao longo da sua história, alicerçou a produção do conhecimento no paradigma positivista no seu enfoque tradicional e a formação de profissionais que actuam nessa área foram preparados no dualismo e na concepção que fragmenta o homem em corpo e alma, baseada na velha concepção “*mens sana in corpore sano*”.

Percebe-se nessa expressão que a actual formação profissional apoia-se e cumpre apenas a função biológica, porque a EF teve e tem a tarefa de auxiliar o aluno a preparar o seu corpo para auxiliar a mente para uma boa aprendizagem intelectual.

A subestimação do corpo concretiza-se a partir do momento em que a posição dualista interpreta a alma e o corpo, ou o corpo a mente e o espírito, como substâncias nitidamente distintas e irreduzíveis. Tal concepção tem levado a formação de professores de EFD através dos fundamentos que a norteiam, à sua fragmentação. A actual formação esqueceu-se que nos corpos que vivem o desporto habitam de forma dialógica e lado a lado a tristeza/a alegria, a angústia/a esperança, o medo/a coragem, a insegurança/a persistência.

O conceito de coabitação contrária entre o corpo e a alma persiste, em virtude das fortes crenças na noção de divisibilidade do homem, profundamente enraizado de que a educação trata das actividades mentais, a religião das actividades espirituais, e as actividades físicas não só têm pouco interesse para o educador e o espírito, mas são também, na realidade, de nível inferior e não merecem a atenção dos que se preocupam com as actividades “mais elevadas” e “mais significativas” do espírito e da mente” das pessoas.

Ao longo da história a formação em EFD agiu-se pensando na divisibilidade do homem e, conseqüentemente, a produção do conhecimento foi a volta dessa concepção. Portanto, desenvolver o corpo parece, para esses profissionais, um trabalho relativamente simples, que se executa através de exercícios de treinamentos contínuos. E se o exercício físico é o objectivo principal da Educação Física, então, por que incomodar-se com o desenvolvimento de outras dimensões?

A fragmentação da formação, vê-se também, no que diz respeito às propostas alternativas de abordagem do conhecimento e de seus fundamentos que são elaborados fora do contexto da EF. Por exemplo, os estudos que defendem o valor educativo, dos temas transversais e de certas manifestações culturais: como danças, os jogos tradicionais, não têm espaço nas escolas de EF e não preocupam muito os seus profissionais. Na FCEFD nem se discutem os valores desses temas.

A formação faz-se de forma fragmentada porque ela não entende o conhecimento na sua totalidade. O conhecimento é estudado de forma sectorial por disciplinas como Anatomia, Psicologia, Biomecânica, Fisiologia, Sociologia. Estas disciplinas não estudam a totalidade e muitas delas nem se identificam com a formação profissional em EF. Muitas vezes, os professores das disciplinas como Psicologia, Sociologia e Pedagogia, nem ao menos têm noção mais exacta do que seja formar profissionais de EF. Isso não permite criar uma identidade profissional, porque esses professores não conseguem desenvolver os seus saberes tendo em vista a formação de profissionais que vão actuar na educação desportiva e na complexidade do Sistema Nacional de Educação.

Isso se dá pela falta de identidade da própria EF. Não só precisamos alterar o curso ordinário que a EF vem seguindo, como também

buscar a sedimentação de novos padrões culturais e lutar por novos padrões de vida, para uma formação em EFD realmente preocupada com o ser humano numa permanente crítica social.

A formação profissional dos professores deve permitir transmitir conhecimentos da EF que possam promover o desenvolvimento integral do indivíduo, o espírito desportivo e criar o gosto pela educação desportiva.

A formação não pode continuar a desprezar a sua complexidade pregando postulados que outrora tenham sido verdades, mas que hoje não passam de estreita visão do que seja o homem e sua educação.

Não pretendemos com o presente discurso menosprezar as grandes correntes que alimentaram o desenvolvimento da Ginástica advinda dos longínquos tempos, que mais tarde iria criar condições para o desenvolvimento da EF e do Desporto, mas pretendemos enfatizar que cada época deve ser vista conforme o seu desenvolvimento. Neste aspecto, a formação de profissionais de EFD parou no tempo no que diz respeito a sua intervenção no SNE. A formação na FCEFD não evolui seguindo os aspectos mais significativos, porque está preocupada com os seus objectivos particulares. Ela não toma em consideração o desenvolvimento do ser humano em conformidade com as necessidades físicas, mentais, espirituais e emocionais.

Por outro lado, a FCEFD não se convenceu que a par de informações técnicas dadas ao alunos, deve-se dar também subsídios que ensinem os alunos a viver mais plenamente a sua acção pedagógica.

Para uma mudança da formação em EFD requer-se uma reflexão radical e profunda de todo o conjunto de problemas que a afectam, caso contrário, ela não sairá da superficialidade da abordagem das questões a que ela diz respeito. Para tanto é necessário que a formação de professores de EFD não tenha por método de produção do conhecimento a redução e usando como conceito fundamental o determinismo, isto é, segundo Morin (2005g) a ocultação do acaso, do novo, da invenção, e a aplicação da lógica mecânica da máquina artificial aos problemas vivos, humanos e sociais. Não pode estar associada a ideia de transmissão do conhecimento, pelo lado do professor, e absorção e acumulação, pelo lado do aluno, mas como uma construção permanente através da integração entre o conhecido e o novo.

Estamos cientes que neste novo cenário de configuração da formação de profissionais de EFD busca-se um novo problema epistemológico, porque as anteriores abordagens partiam de um emaranhado de disciplinas com insuficiência de objectivos comuns, pela existência de um corpo multidisciplinar de profissionais que se dedicavam ao estudo de problemas específicos da sua disciplina, e que poucas vezes respondiam às questões inerentes às exigências específicas da formação de professores de EFD, que actuavam com a sua complexidade na complexidade da educação.

5.3.1. Desafios da complexidade na formação de professores

Pelo que constatamos ao longo deste trabalho e a partir das questões que apresentamos no início da nossa discussão, consideramos que repensar a formação de professores de EFD requer uma visão integrada da formação, tendo como desafio e orientação a Teoria da Complexidade. Esse desafio não deve ter como primeira intenção de análise acrescentar ou retirar as disciplinas da formação já existentes, mas pensar a formação como sistema complexo de relações que impregnam e integram o espírito das disciplinas, não esquecendo que o eixo do questionamento é a formação de professores e a sua finalidade, o Homem.

Temos que partir do entendimento das relações de saberes que devem existir na formação de professores, cientes de que elas podem apresentar-se primeiro como uma regressão, como uma perda, como uma confusão, como uma dificuldade, e é por isso que Morin (2005b, p. 434) aconselha que a complexidade pode ser vista como aquele conhecimento que “traz perda das certezas ilusórias, obscurecimento das evidências, confusão das idéias até então claras e distintas”, porque as formações anteriores dissociavam perfeitamente os objectos, os saberes um dos outros e do seu ambiente.

O não entendimento das reais intenções de uma formação complexa pode parecer regressão relativamente à vocação do ser professor, porque a formação actual está baseada na eliminação da incerteza, da indeterminação, da imprecisão, da confusão, para poder “conquistar e

dominar” o aluno e os conteúdos pela acção do professor. Concordamos com Morin (2005b, p. 435), ao afirmar que devemos hoje perceber que o conhecimento ligado à “conquista da natureza”, produz também, ofuscamente a morte.

As várias disciplinas que constituem as componentes de formação, ao pretenderem reunir no mesmo campo de investigação as disciplinas oriundas das ciências biológicas, sociais e humanas, criam seus campos de disputa, sem interacção entre elas, o conhecimento produzido ficou subscrito a si mesmo. Como consequência, a formação de professores de EFD, na FCEFD ficou reduzida e simplificada às partes disciplinares, não tomando em conta nem a integração e muito menos a interdisciplinaridade das diferentes componentes de formação profissional. O resultado da forte especialização disciplinar dos professores da Faculdade e falta de visão transdisciplinar da formação na FCEFD é reforçada pelos 60% dos docentes que planificam sem tomar em conta os objectivos de outras disciplinas, e os 40% planificam em grupo intradisciplinar. Toda essa acção é feita a margem dos saberes transversais.

A falta de uma visão transdisciplinar dos professores da Faculdade pode ter sido reforçada pela formação disciplinar, que por carência de professores na Faculdade esses professores tiveram que leccionar duas ou três disciplinas sejam elas da mesma componente ou diferente. A leccionação de duas ou três disciplinas pelo mesmo professor não foi incentivada por um projecto interdisciplinar com vista a religar os diferentes conhecimentos, mas para resolver uma questão administrativa, que consistia em ocupar os docentes com poucas horas semanais e preencher disciplinas que não tinham professores.

Apesar de não ser um projecto interdisciplinar, somos de opinião que esta forma de actuar dos docentes pode ser ponto de partida para se iniciar o processo de tomada de atitude transdisciplinar com vista a integração dos conhecimentos, porque os docentes ao intirvirem em diferentes disciplinas e diferentes áreas de conhecimento mobilizam saberes plurais que possam permitir a religação desses saberes, desde que sejam uteis para a vida e para a formação dos professores de EFD.

A formação de professores ignorou o princípio sistémico, que é um conjunto, segundo Morin (2003), organizado de partes diferentes, produtor de qualidades que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas das outras.

A formação na FCEFD, ao ser sustentada por disciplinas isoladas uma das outras, tirou a formação do seu meio natural e colocou-a num meio artificial, porque foi feita separada de todo um SNE e Sistema Desportivo Nacional (SDN), isto é, ela se conheceu isolada do meio em que deveria viver.

Enquanto a formação complexa oferece a possibilidade de buscar a contextualização de toda informação, a simplista, aquela que predominou na FCEFD, pela razão de sua característica disciplinar e especializada, separou e compartimentou os saberes, tornando cada vez mais difícil a colocação destes no contexto escolar e de formação.

A especialização disciplinar como princípio da formação abstrai, extrai o formando de seu contexto e de seu conjunto, rejeitou os laços e a intercomunicação do professor com o seu meio, insere-o no compartimento da sala da aula e das disciplinas, cujas fronteiras quebram arbitrariamente a circularidade, não incentivando uma relação do professor com o seu meio e como o todo. A formação de professores como especialistas retirou-os da multidimensionalidade na observação dos fenômenos, e conduziu-os a uma formação de carácter matemático, que privilegia tudo aquilo que é calculável e racional.

A formação disciplinar especializada e fechada, afastou-se das condições sociais, culturais, históricas, políticas, psicológicas, ecológicas da formação de professores enquanto actividade complexa inseparável do sistema educacional. Por isso, os professores de EF são cada vez mais incapazes de prever e de predizer o desenvolvimento da sua profissão e do desporto. A incapacidade de prever o desenvolvimento profissional dos professores de EFD⁸⁷ tem a ver com a própria formação que advém de um conceito simplificado que defende e sustenta uma educação do físico.

⁸⁷ Por falta de clareza do desenvolvimento profissional e da profissionalização do curso ministrado na FCEFD, faz com que muitos candidatos ao curso desta faculdade logo após concluírem o primeiro ano solicitem transferência para outros cursos da UP. E os que já são professores, não tendo outra alternativa, para o seu desenvolvimento profissional recorre a faculdade para “somente” obter o diploma do ensino superior. Um estudante deste grupo em

A EF, segundo Bento (2006, p. 3), “[...] é uma disciplina com designação muito pouco precisa e algo equivocado”. Enquanto outras “[...] disciplinas escolares retiram o nome do domínio científico [...] do qual provêm os seus conteúdos curriculares” a EF foge do seu domínio. Concordando com Bento (2006) neste sentido, somos levados a considerar que a formação e profissionalização dos professores de EF deve decorrer em estreita relação com o ensino e a educação desportiva, como tem acontecido com a formação de professores de ensino de Biologia, Química, Desenho, Matemática, História, Língua Portuguesa etc.. Portanto, a formação de professores de EF, diferentemente de outros profissionais que actuam no desporto, deve procurar construir-se em referência à complexidade da escola e de todo o SNE.

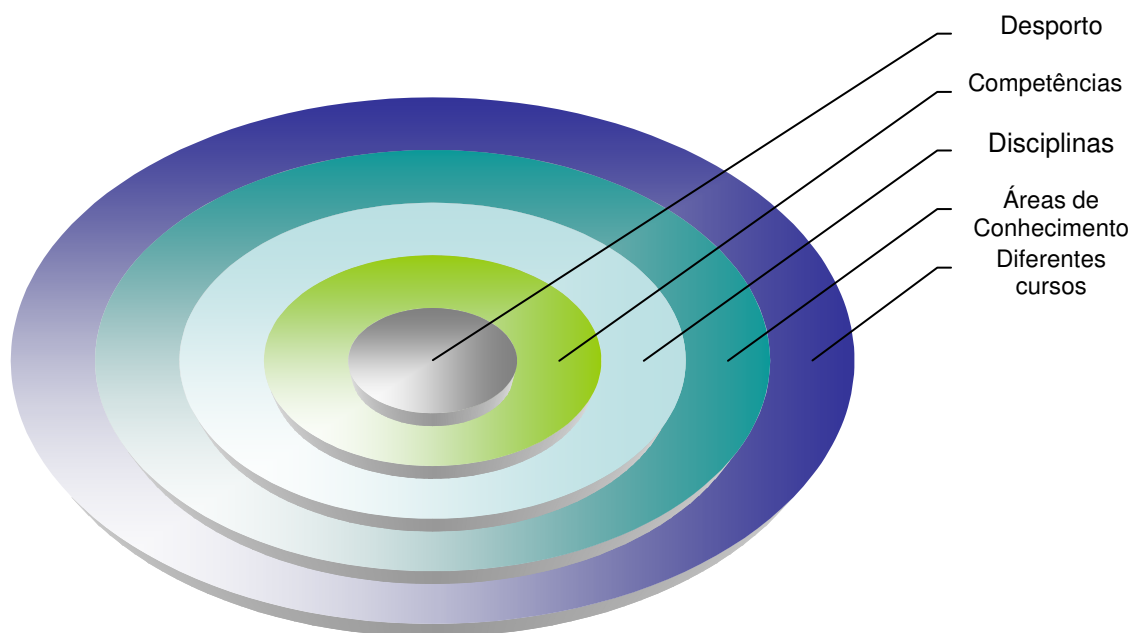
A formação em EF é afectada negativamente por falta de enquadramento conceitual e contextual, ela se refugia fora daquilo que deveria assegurar a sua existência⁸⁸, isto é, a educação desportiva. Neste contexto, a compreensão de dados particulares da formação em EF exige a activação do entendimento da complexidade e a mobilização dos conhecimentos do desporto enquanto actividade plural.

O conhecimento da complexidade do desporto como um todo e da sua pluralidade de práticas e intencionalidades permitirá definir competências que constituirão as diferentes disciplinas, que integrarão as diferentes áreas de conhecimento consequentemente a criação de diferentes formações com diferentes intencionalidades (figura 4).

pleno encontro, solicitou aos docentes da faculdade para que “*nao complicassem a vida deles porque estavam matriculados no curso para simplesmente obterem o canudo*”.

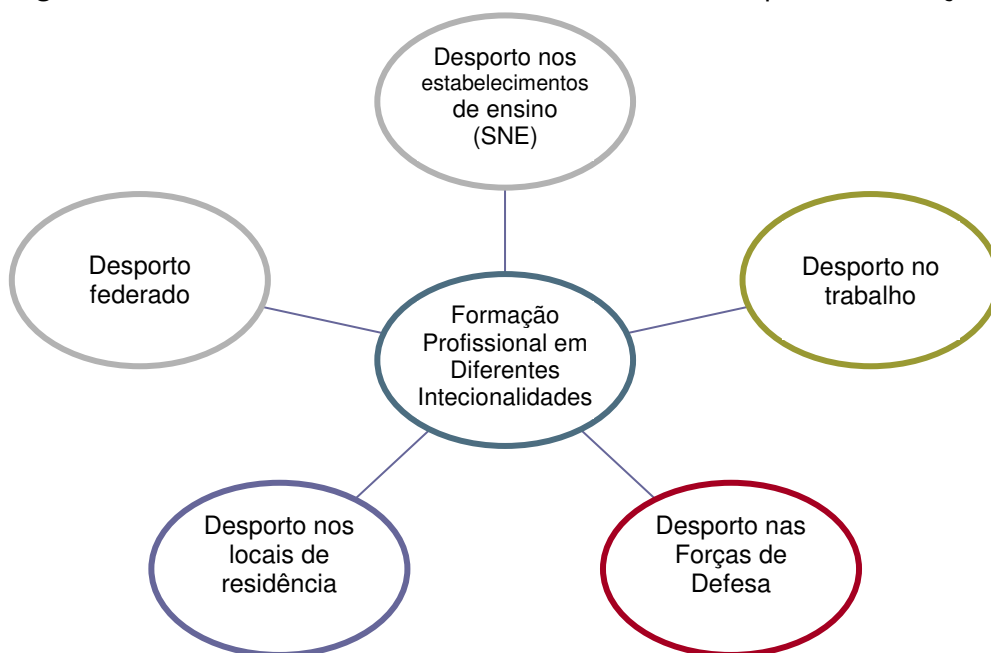
⁸⁸ Não é novidade que muitos profissionais que passaram longos anos “sentados” na sala de aula para serem profissionais de EF se refugiam noutras áreas que julgam serem mais prestigiantes. Empreendem esforços titânicos para não se identificarem com a educação desportiva, como consequência inventam nomes que se “atrelam” às outras áreas do saber. Até, alguns desses, se escondem por de trás das batas brancas.

Figura 4: Desporto como ponto de partida para formação profissional



Os diferentes cursos de formação profissional na realidade moçambicana, a nosso ver, devem prioritariamente estarem voltados para formar profissionais que possuem competências específicas para actuarem nas diferentes intencionalidades tais como ilustrados na figura 5.

Figura 5: As diferentes intencionalidades do Sistema Desportivo de Moçambique



A formação profissional para os diferentes subsistemas do desporto devem estar sustentadas pela visão do desporto na sua pluralidade de sentidos e formas, obedecendo a complexidade dos diferentes significados e diversas intencionalidades, que diferem a partir do desenvolvimento de especificidades de competências direccionadas a determinados objectivos e necessidades dos seus praticantes.

As diferentes intencionalidades e a pluralidade de sentidos das formações profissionais perseguem objectivos diferenciados, mas tendo como objecto de estudo o desporto. No caso de **Desporto federado**, classificado por Gaya (2006, p.107), como sendo também “o esporte de excelência” seria aquele “nos quais as actividades de aprendizagem e treinamento perseguem exaustivamente o máximo, e o melhor desempenho com vista a superação de limites”; **Desporto nos estabelecimentos de ensino**, (objectivo específico da Licenciatura em Ensino de EFD/educação desportiva) teria como objectivo primário “alfabetização do corpo e descoberta de suas possibilidades de movimentos. Transmitir a crianças e jovens a cultura desportiva. Formar cidadãos que saibam utilizar-se de praticas corporais ao longo de sua existência”; **Desporto nos locais de residência e Desporto no trabalho**, práticas onde a dimensão social é predominante e passível de “minimizar a formalidade e o rigor dos regulamentos e normas que envolvem o Desporto de excelência, abre-se a oportunidade para modificação na forma, no espaço, na técnica com o intuito de criar oportunidades de autoconhecimento”, incluiria também nesta intencionalidade o desporto relacionado com a saúde, para fins terapêuticos, com perspectivas preventivas ou de reabilitação; **Desporto nas forças de defesa e segurança** cujo objectivo prende-se com o treino físico militar, o aprontamento para o combate, a destreza, a combatividade, o desenvolvimento das qualidades físicas do combatente e a melhoria da proficiência profissional tendo por base os diferentes domínios de actuação dos militares: terra, mar e ar. Pretende-se, também, com esta actividade e através de diferentes práticas desportivas convencionais e tradicionais desenvolver a sociabilidade e entercâmbio entre os diferentes componentes das forças armadas.

Morin (2003) afirma que "é preciso recompor o todo" mobilizando o todo. Contudo, o autor esclarece que é impossível conhecer tudo do mundo ou captar todas as suas multiformes transformações, mas, por mais aleatório e difícil que seja o conhecimento dos problemas essenciais é necessário tentar aproximar aqueles que fazem sentido à vida. Nesta perspectiva, podemos acrescentar que hoje todo o conhecimento para a formação em EF é o próprio Desporto. Daí que podemos perguntar: como adquirir a possibilidade de articular e organizar a formação tendo como base o conhecimento da complexidade do próprio Desporto? A resposta a essa questão podemos encontrar em Morin (2006b), ao afirmar que se necessita de uma reforma de pensamento.

Essa reforma do pensamento não pode ser aquela que defende o licenciado em ensino de EF como "qualquer um", que hoje é formado como professor de EF, mas amanhã é equiparado a um técnico desportivo⁸⁹, mas sem especificidade de que técnico se faz referência.

Na formação de professores de EFD reconhece-se a necessidade da aplicação da interdisciplinaridade, esperando-se o reconhecimento da relevância da complexidade, seja para o estudo da educação, da escola, do aluno e o do meio que envolve essa formação. Contudo, a complexidade só se tornará uma solução na formação de professores de EFD no caso de uma reforma do pensamento concernente a profissionalização dos professores de EFD.

É preciso, segundo Morin (2003), substituir uma formação que separa por uma que une, e essa ligação exige a substituição da actual causalidade unilinear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multirreferencial, assim como, a troca da rigidez da lógica clássica por uma dialógica, capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagónicas. Com respeito à formação de professores de EFD, ela deve integrar as partes num todo e ser completada pela formação que integre o todo no interior das partes, isto é, a formação em EFD deve ser sustentada pelo

⁸⁹ Técnico desportivo – pessoa devidamente habilitada, encarregue pela orientação das equipas e praticantes em qualquer vertente do sistema desportivo nacional, Lei do Desporto Nº 11/2002, Artigo 44.

conhecimento do seu objecto que é o desporto na sua complexidade e não na situação de simples conteúdo.

O conhecimento da profundidade do desporto como actividade complexa permitirá caminhar para uma reforma sustentada da profissionalização da formação de professores de EF, ajudando assim, a travar a regressão democrática que suscita em todos os campos das políticas desportivas e educacionais e a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de todos os tipos.

A formação com base em princípios dialógicos do Desporto, enquanto actividade de formação, estreitará progressivamente as competências dos professores de EF que neste momento estão “condenados” a aceitação ignorante das decisões dos “pretensos” conhecedores do Desporto e da própria formação. Fora desta concepção compartilhamos com Morin (2006a) ao afirmar que uma formação fragmentada e unidisciplinar como é a da Educação Física na actualidade formaria praticantes de uma inteligência cega com uma visão parcelar e abstracta, evitando a globalidade e a contextualização da profissionalidade dos professores.

O desenvolvimento da profissionalização através de uma formação complexa ao nível da EF, somente será possível numa reorganização do saber ensinar, o qual reclama uma reforma do pensamento capaz de permitir não somente a separação para conhecer, mas a ligação do que está separado, isto é, fundir num todo “[...] o saber e a emoção, a razão e a paixão, a inventiva e a ação, os direitos e os deveres, os desejos pessoais e as obrigações e preceitos universais” (BENTO, 2006, p. 5).

Para percebermos a necessidade de profissionalização da formação do profissional de EF é necessário o entendimento da formação como objecto polissémico e polimórfico com características dinâmicas.

Neste contexto, a assimilação deste conceito encaminha-nos também para o entendimento, da necessidade de se apostar numa formação complexa que vá ao encontro da profissionalização, com vista ao reforço da identidade profissional dos professores de EF, e não só, mas também, da necessidade da FCEFD formar profissionais com competências específicas para intervirem nas distintas manifestações da cultura desportiva. A formação de professores de EF ao constituir-se num campo do saber plural, como é o

desporto, exige uma abordagem complexa sustentada pela visão transdisciplinar.

No que diz respeito a formação a que fazemos alusão, isto é, a formação de professores de EFD na UP, somos levados a recorrer ao pensamento de Morin (2006a) quando afirma que a formação no âmbito do Ensino Superior [...] trata-se de uma reforma muito mais profunda e ampla do que a de uma democratização do ensino universitário e da generalização da condição de estudante. Trata-se, acrescenta o autor, de uma reforma não programática, mas paradigmática, que diz respeito a atitude em relação a organização da formação. Toda reforma desse tipo suscita um paradoxo, não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias) sem a reforma anterior das mentes, mas não é possível reformar as mentes sem antes reformar a instituição.

Já que estamos a falar da reforma das mentes na FCEFD e na UP vamos recorrer ao exemplo de um acontecimento que se passou quando participamos nos debates da Reforma Curricular em curso na UP. Foi impressionante observar a forma como os professores se “degladiavam” em defesa das “suas disciplinas” e áreas de saber.

Aí reside, segundo Morin (2003), a impossibilidade lógica, mas é justamente desse tipo de impossibilidade lógica que a vida zomba, e acrescenta: Quem educará os educadores? O autor responde que é necessário que os educadores se auto-eduquem, e se eduquem prestando atenção às gritantes necessidades do século, as quais são encarnadas também pelos estudantes.

A reforma na formação de professores na UP se anunciará a partir de iniciativas marginais, frequentemente consideradas aberrantes e fora de moda, mas caberá à própria Universidade através de educadores comprometidos com a formação de professores que incentivarão a Universidade no seu todo⁹⁰ a encarregar-se dessa tarefa vital. Para uma reforma da formação de professores de EFD tendo como foco o pensamento complexo não precisa somente de ideias externas, críticas e contestações de

⁹⁰ Só será possível se essas universidades forem dirigidas por pessoas com mentes esclarecidas e que tenham conhecimento das actuais inquietações do mundo no que diz respeito a formação do Homem.

fora, mas é fundamental, sobretudo, a reflexão interna. Morin (2003) afirma que a reforma virá do interior, através do retomo à fonte do conhecimento já produzido por vários autores que se interessam pelos problemas da educação. Neste século XXI, não basta problematizar somente a formação de professores de EFD, mas deve-se problematizar a própria ciência e a técnica, conseqüentemente, a produção do conhecimento.

Daí que, se a formação é complexa, olhemo-la e tecemo-la na sua unidade para podermos perceber as suas partes e o seu todo. Para isso exige-se uma mudança paradigmática. É necessário que a reforma no contexto da formação para o ensino passe pelo entendimento dos conceitos de disciplina como primeiro princípio que pretende explicar, predizer e controlar os saberes com o objectivo de conservá-los e estabelecer leis explicativas.

O entendimento da educação na sua complexidade permitirá discutir a formação em função do objecto de estudo que ditará o tipo de profissionais que uma determinada sociedade necessita. O conhecimento do tipo de profissionais necessários permitirá que os conhecimentos produzidos no desporto seja um contributo para o conhecimento da condição humana. Concordamos com Morin (2009) ao afirmar que conhecer o humano é, “antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele”.

Ao longo da formação na FCEFD os estudantes foram ensinados a não interrogarem a sua condição humana, para responder “quem é” e “donde vem” o homem moçambicano que pratica desporto, porque o ensino ministrado ao longo dos anos “esquartejava” o conhecimento. Por exemplo, a disciplina de Antropologia Cultural que podia estudar as práticas desportivas em Moçambique, está voltada para o estudo da sua generalidade, isto é, o programa é igual para todos os 37 cursos de Bacharelato da Universidade Pedagógica.

O desconhecimento de “quem somos” inibe a articulação dos conhecimentos entre as várias áreas e, conseqüentemente, a falta de conhecimento de si mesmo e de diferentes saberes. Isso se deu, fundamentalmente, porque ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade, foi considerado desporto, àquelas manifestações trazidas e sistematizadas no Ocidente, no caso de Moçambique, o andebol, o futebol, o

golfe, o hipismo, o ténis, os desportos náuticos, o hóquei em patins, o basquetebol e a ginástica.

A esse respeito o poder colonial fez-se de esquecido. Esqueceu-se que somos simultaneamente produtos e produtores, num ciclo recursivo e retroalimentado, que as interações entre os seres vivos geram as espécies e a sociedade, que por sua vez garantem as condições de perpetuação do fenótipo, da cultura e o surgimentos de novos indivíduos.

Esse elo complexo era “fechado” para o poder colonial. No entanto, no nosso entendimento ele não é fechado, porque mediante o grande número de trocas e interações (indivíduo e meio) podem ocorrer variações, tanto nos níveis biológicos (extinções, mutações e o surgimento de novas espécies), como no cultural (queda de impérios, transculturação⁹¹ e surgimento de novas culturas).

Mesmo assim, a insensatez do poder colonial continuava com discursos tais como: o negro exhibe-se como homem natural em seu completo estado selvagem considerando toda a manifestação cultural dos africanos como sendo “confusão dos seus encantamentos” constituídos por “gesticulações, danças, barulho e gritaria” (Domingos, 2006, p.405, citando Jorge).

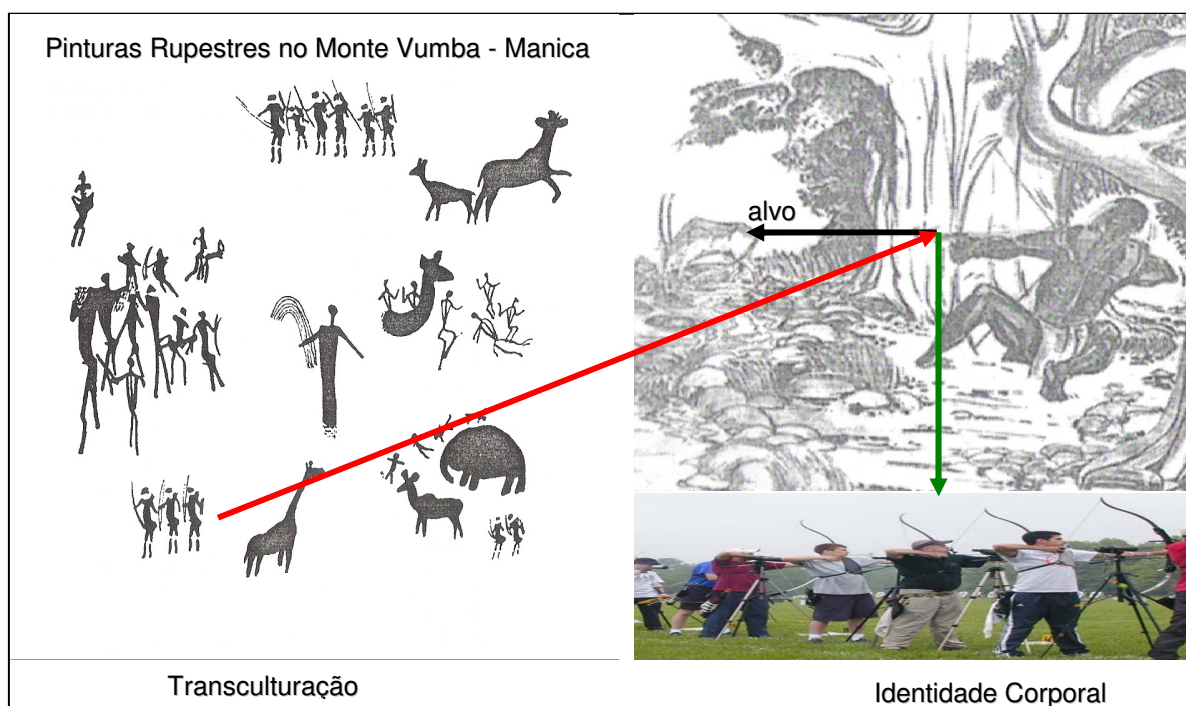
O poder colonial considerou sempre que os “indígenas” não tinham cultura desportiva as suas actividades atléticas, como a caça e a pesca, eram de natureza utilitária. As suas danças guerreiras durante as quais se narram histórias e os saltos prodigiosos cheios de elementos gímnicos, de uma mobilidade formidável e poses plásticas, apesar da apreciação estética, o discurso colonial sustentava a ideia de que tais actividades físicas faziam parte de uma ordem “natural”, não confundível com a complexidade dos desportos praticados pelos europeus.

Esses discursos não permitiram que ao longo destes anos, os estudiosos africanos, em especial moçambicanos, por submissão ao conhecimento ocidental, pudessem discutir com profundidade as práticas locais com o objectivo de sistematizá-las, permitindo o conhecimento dos valores destas práticas para a educação e formação da sociedade

moçambicana, não somente para resgatar a identidade cultural, mas como necessidade primária para a educação e para o conhecimento de si.

A história mostra que aqueles deslumbrantes movimentos de danças, acompanhadas de canções e complexidade de elementos gímnicos, representavam as relações de produção e organização social dos povos antigos de Moçambique, que na actualidade originariam algumas identidades corporais de desportos sistematizados pelo mundo ocidental, como o tiro com arco que vinham sendo praticados a milhares de anos como ilustra a figura a seguir (figura 6).

Figura 6: De movimento natural à identidade corporal do desporto moderno.



A figura anterior além de mostrar a possibilidade de pesquisa antropológica dos desportos em Moçambique, aponta para a necessidade de introdução e prática desta modalidade desportiva nas escolas e nas instituições de formação, tomando em consideração que estes movimentos “naturais de caça” usando o arco, ainda são práticas no quotidiano da população rural moçambicana, não sendo válida, neste contexto, a justificação

⁹¹ Processo pelo qual duas ou mais culturas entram em contacto (embate) influenciando-se e possibilitando o surgimento de uma nova cultura (GEERTZ, 1998)

da impossibilidade de iniciação deste desporto nas escolas por falta de material.

Apesar do Sistema Nacional de Educação estabelecer que todos os programas do Ensino Básico e Ensino Secundário devem contemplar 20% de conteúdos com saberes locais, a formação na FCEFD que por sinal é para servir esse sistema, encontra-se fechada em si mesma, fugindo a esta realidade, razão pela qual afirmamos que assenta a sua orientação epistemológica na simplificação do saber. Tal orientação defende uma visão redutora e fragmentada sobre a pluralidade das práticas desportivas e culturais, e é influenciada fortemente pela visão eurocêntrica que estabelece como “verdadeiro” o saber, o conhecimento e as práticas hegemónicas europeias.

Antes de realizar qualquer reforma é preciso tomar em consideração a observação de Morin (2006) que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. O não entendimento desta observação fez com que ao longo das reformas que a Faculdade passou, limitou-se a trazer novas disciplinas de cunho teórico e manteve-se em todos os currículos somente as práticas desportivas como: atletismo, andebol, basquetebol, futebol, ginástica e voleibol.

O estudo da condição humana deve reconhecer a unidade da identidade comum aos humanos, a sua diversidade e a complexidade da natureza humana. Daí que a condição humana como unidade complexa, deveria ser objecto essencial de qualquer reforma, contudo esse propósito encontra-se impossibilitado pela desintegração das disciplinas.

É importante reconhecer-se que enquanto somos humanidade comum, oriunda do mesmo processo evolutivo, e ao mesmo tempo como membros de grupos sociais diferentes, as percepções das diferenças não podem ser tomadas como negativas e sim como possibilidade de imensas trocas e enriquecimento mútuo, pois somos, antes de tudo, humanos (*homo sapiens*), mas também somos “*homo ludicus*”, “*homo demens*”, “*homo sportivus*” pouco importando a cor da pele ou as diferenças culturais.

Perante essas ausências, julgamos ser pertinente a introdução de competências na formação de professores na Faculdade que possibilitem a aquisição de conhecimentos sobre os saberes locais, porque a reflexão em

torno da religação das duas culturas, a universal e a local, deve ser em função de necessidades de vida. A especialização a volta do conhecimento universal deve ser suportada com os saberes da cultura local.

Reflectir sobre a formação de professores de EFD em Moçambique numa perspectiva integrada, considerando as práticas desportivas tradicionais da população, requer uma visão da complexidade do fenómeno desportivo sócio-culturalmente contextualizado, como actividade complexa e não mera necessidade física.

A formação de profissionais de EFD deve ser perspectivada considerando-se as necessidades do ser humano enquanto ser vivente. Para tanto, as experiências de movimentos naturais e culturais devem tornar-se tão importantes quanto os desportos considerados “oficiais”, porque tratam-se de praticar o movimento na sua essência, na consciência corporal de si próprio e do ambiente.

Neste sentido, é viável a adopção de novos paradigmas e propostas de formação que busquem a aproximação do diálogo entre os saberes, no sentido de facilitar a integração das práticas desportivas locais, nos conhecimentos humanísticos e biológicos das disciplinas desportivas “oficiais”.

Consideramos que as funções sociais desempenhadas pelo desporto moderno em Moçambique, não seriam substancialmente diferentes daquelas decorrentes das *performances* atléticas tradicionais, como a dança, a luta e os movimentos “gimnicos”.

Para um conceito mais abrangente do desporto, é necessário deixar de lado a visão de que a EF virada para a especialização através de práticas hegemónicas⁹², é o caminho mais eficiente para a formação e o avanço do conhecimento dos alunos. A formação não pode continuar reduzida às cinco modalidades desportivas, pois estará perdendo não apenas a dimensão sócio-cultural do desporto, mas, sobretudo, a sua dimensão humana.

A formação complexa do professor de EFD deve abordar a questão da preparação dos sujeitos para o desempenho de funções específicas para a vida, incorporando conhecimentos pertinentes, não só num sistema redutor e

⁹² Atletismo, Andebol, Basquetebol, Futebol, Ginástica e Voleibol, são definidos no sistema de ensino moçambicano como modalidades prioritárias a serem praticadas no âmbito da Educação e Física e Desporto Escolar.

eurocêntrico como a actual EF, mas considerando práticas culturais, eminentemente locais, ou seja, tradicionais, porque em Moçambique para além dos desportos hegemónicos, tem sido prática a realização de jogos tradicionais de forma não institucionalizada. Como consequência da herança colonial, a adesão dos alunos das zonas urbanas à prática desportiva, reduz-se aos desportos considerados “oficiais” que fazem parte do currículo escolar, enquanto que os alunos das zonas rurais, por falta de infra-estrutura própria para a prática desses desportos, recorrem mais às danças e aos jogos tradicionais.

A formação de profissionais de EFD através de formas “modernas” de práticas desportivas deve ser acompanhada em paralelo com a valorização e preservação das formas tradicionais, típicas de cada zona ou tribo, pois estes elementos são simbólicos e funcionam como identidades culturais das comunidades, criadas e desenvolvidas ao longo de centenas de anos.

A formação como fenómeno complexo, deve ser culturalmente contextualizada de forma a exprimir a dinâmica das relações entre os saberes das populações e o meio ambiente. O desporto visto na sua complexidade, na sua abrangência e como objecto de estudo na formação de professores, deve ser nas zonas rurais, um elemento catalisador das formas tradicionais de convivência das comunidades. Daí que ao nível da formação de professores de EFD, as danças tradicionais e as actividades desportivas populares devem merecer destaque nos currículos de formação.

A superação da fragmentação da formação de professores de EFD deve conduzir ao conhecimento da origem e do destino da espécie humana, individual, social e histórico, tudo entrelaçado e inseparável. Para que a profissionalização se torne a totalidade e alcance o ser, é preciso que ela se torne o lugar de um projecto de acção com fundamento e uma intencionalidade, desvendando a sua própria ideologia e mediando o mundo do trabalho, a vida social e a cultura.

A formação complexa pode propiciar a compreensão mútua, como ponto importantíssimo para a compreensão planetária e a consolidação da solidariedade, que deve ser buscada por meio de uma “ética do género humano”, que pressupõe basicamente, assumir a tríade indivíduo/sociedade/espécie em termos complexos, pois, segundo Morin

(2000a, p. 51) “a compreensão humana nos chega quando sentimos e conhecemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias”.

Ensinar a compreensão humana na formação de professores de EFD não é tarefa de uma única disciplina isolada, mas tarefa para a FCEFD como um todo e deve ser um princípio norteador em todas as disciplinas.

Podemos perceber ao longo do trabalho de que há necessidade de se realizar uma reforma mais profunda, do que simplesmente reestruturar currículos ou alterar espaços físicos. Não estamos a afirmar que este tipo de acção não seja importante, mas acreditamos que as reformas internas sem sustentação epistemológica ou baseadas num projecto político-pedagógico e que são simplesmente impostas, tendem a gerar resistências e acabam por fracassar. Necessitamos de uma reforma na “matriz de pensamento” que pauta a relação dos formadores e dos formandos com os conhecimentos sistematizados da formação de professores e suas implicações na realidade sócio-cultural moçambicana.

Considerações Finais

Ao iniciarmos o percurso para a realização de um sonho representado por esta tese, passamos por momentos difíceis e prazerosos cheio de sustos e confusões, porque nossa vida profissional vinha formatada por certezas e verdades sobre a formação em EF e o Desporto. Acreditávamos somente na verdade mensurável, tudo que não tivesse medida não podia constituir objecto de estudo. O objecto tinha que ser isolado e dividido para ser estudado. Para que a pesquisa fosse isenta de influências tinha de criar-se uma fronteira, “através de uma cortina escura”, na qual, por um lado estava o sujeito (pesquisador) e por outro lado o objecto (pesquisado)

A nossa forma de agir também foi alicerçada pelo tipo de formação ideológica, social e científica que tivemos ao longo da nossa vida. Fizemos a Licenciatura e o primeiro Mestrado num país de economia centralizada e de ideologia comunista, a Bulgária. O segundo mestrado num país de ideologia e sistema capitalista, Portugal. No momento, estamos a fazer o Doutoramento num país acolhedor e com saberes próprios, sistematizados, o Brasil. Nascemos e estamos crescendo num país de ideologia socialista e economia capitalista, no qual nascemos como “escravos” sem país próprio e nem saberes sistematizados, para agora sermos donos de um país Maravilhoso chamado Moçambique.

A forma do nosso ser, viver e fazer na sociedade terá também sido influenciada pela convivência social, citada anteriormente, e profissional construída o longo dos 23 anos como formadores de professores.

As confusões e sustos que tivemos exigiram-nos mudanças de atitude, ao ver e observar as coisas do mundo. De visão restrita de objectos manipuláveis e controláveis, passamos a ver as coisas como sujeitos não totalmente controláveis, manipuláveis e divisíveis. A partir daí, a nossa forma de encarar o doutoramento que nos levaria a elaboração desta tese transformou-se de uma sensação de aquisição de conhecimento para a sensação de produção do conhecimento, talvez por isso que a elaboração deste trabalho caracterizou-se por idas e paragens orientadas por acções de procuras, reflexões e conexões sobre as nossas acções.

Ficamos mais tranquilizados quando começamos a conhecer melhor o nosso orientador, quando começamos a criar relações humanas com pessoas que não tinham nada a ver com o assunto em discussão e, mais ainda, quando começamos a incorporar saberes e conhecimentos que “negociávamos” com diferentes professores que fazem parte da nossa trajetória académica.

O reforço da nossa consciência de investigar até mudar de atitude em relação ao nosso olhar sobre a formação, ocorreu através de diálogos que tivemos com diferentes autores que desenvolveram trabalhos a volta da formação no geral e da formação de professores, em especial. Esse diálogo fez-nos entender que para ser professor é necessário a incorporação do conceito de formação porque formar constitui o principal objectivo da acção educativa.

O debate a volta deste conceito levou-nos a dois entendimentos: por um lado, formação como (i) “forma” - uma armação que enclausura o objecto num espaço vazio, no qual se despeja matéria em estado puro que ao ser assimilada se assemelha à forma correspondente, por outro lado, a formação é entendida como (ii) “acção” - um comportamento caracterizado por grande movimento. No primeiro entendimento a formação apresenta características de um conceito modelado e estanque e no segundo como dinâmico, multirreferencial e multidireccional.

Estas características da formação fazem com que nela se identifiquem contradições por falta de um quadro teórico conceptual e consensual que ajude a clarificar e a ordenar as diferentes abordagens deste conceito.

Ao longo do tempo, prevaleceu a visão positivista que defendeu a “razão” na análise dos fenómenos, visão que enquadra o conceito de formação para adquirir a “forma”, no qual os que formam possuem conhecimento e são sujeitos que modelam os objectos que não têm conhecimento e se apresentam no processo de formação como “tábula rasa”, concepção prevalescente até hoje em muitas instituições de formação.

Desde os anos 80 vem se consolidando uma corrente que defende a formação como intercomunicação e interacção entre os sujeitos que assumindo papéis diferentes, reflectem e discutem as suas “acções”.

A formação ao assumir-se como “acção” dinâmica e multidireccional tem de ter sentido e espaço associada à alguma actividade que encaminhe o sujeito à assimilação das quatro funções “aprender a fazer”, a “aprender a viver junto”, a “aprender a ser” e a “aprender a conhecer”

As exigências destas funções fizeram com que ao longo do tempo o entendimento da formação passasse cada vez mais do estado de “forma” para o estado de “acção”, exigindo que ela seja percebida e estudada na sua complexidade.

A complexidade que representa a “acção” de formar professores torna esta actividade ainda mais complexa, porque o fim da formação é preparar professores que conviverão com a complexidade da educação dos seres humanos de diferentes idades e sexos.

A assimilação do conceito de formação como “acção” encaminha-nos para o entendimento da necessidade de se apostar numa formação complexa que vá ao encontro da profissionalidade e da profissionalização, com vista ao reforço da identidade profissional dos professores de EFD, e não só, mas também da necessidade de se formar profissionais com “acções” específicas para intervirem nas distintas manifestações da cultura desportiva.

A formação do professor de EFD sendo um processo que acontece em vários momentos, desde a formação inicial como depois dela, porque a educação desportiva por sua própria complexidade requer profissionais em contínuo desenvolvimento profissional, demanda também uma profissionalidade complexa.

Na discussão a volta da identidade profissional dos professores constatamos que, contrariamente a vários estudos que consideram a profissão de professor ser semi-profissão, em Moçambique de igual modo no Brasil (pela lei que determina a formação de professores para a educação básica) o exercício da actividade de ensino e formação representa uma profissão.

Apesar deste suporte administrativo, a identidade de professores de EFD é difusa, porque ela carece de redefinição, contextualização e especificação da sua área de actuação e seu objecto de estudo. A falta de clareza pode dever-se também porque a EFD apresenta-se como uma actividade com objectivo restrito para educação do físico do aluno e não como uma actividade de igual valor como as outras do âmbito escolar. A

consequência disso é a dificuldade para a profissionalização e, conseqüentemente, a definição clara de uma identidade profissional.

Para percebermos a necessidade da profissionalização e da constituição da identidade dos professores de EFD é necessário o entendimento da formação como objecto polissémico e polimórfico com características dinâmicas.

Desde então, passamos a acreditar que se a formação é complexa actuando num desporto plural dentro da complexidade da educação carece de entendimento complexo.

Para percebermos as dificuldades que persistem na necessidade de se ultrapassar a visão linear e simplificada prevalecente na formação, que persegue o modelo arraigado no positivismo e sustentado pela orientação tradicional no seu enfoque academicista, continuamos o nosso diálogo com autores que se interessam pelo estudo da totalidade, isto é, a formação como “acção” não linear.

Partimos de uma análise disciplinar na qual constatamos que os movimentos que vão contra o saber disciplinar e fragmentado não devem ser vistos como anti-disciplina, mas sim como um movimento anti-fragmentação, que pretende estudar a totalidade religando os saberes e tomando a disciplina como ponto central de toda a reforma. Somos da opinião que sem conhecimento disciplinar não há saber que se sistematize e conhecimento que se afirme e sobreviva.

As reflexões realizadas durante a elaboração desta tese, apoiadas por estudos de vários autores e dados do nosso estudo, mostram que dada a complexidade do ser professor, da crescente necessidade da transversalidade e da existência de várias realidades entre as disciplinas na formação de professores, a atitude disciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar se vê limitada.

Por isso, somos levados a considerar a possibilidade de enveredarmos pelo conhecimento transdisciplinar por este representar a integração na formação não só de disciplinas, mas também de contextos que conseguem estabelecer pontes em toda a acção da formação entre o “saber ser”, o “saber fazer”, o “saber estar” e o “saber viver junto”.

Para o estabelecimento de uma relação de interdependência entre os quatro saberes é necessário que a elaboração do plano de formação seja acompanhado por um projecto político pedagógico, estudo sociológico e antropológico do professor permitindo assim a definição desde o início de uma orientação paradigmática adequada às necessidades do professor.

Ao longo dos diálogos que tivemos com estudos de diferentes autores nos quais pudemos recolher as diferentes constatações sobre a formação de professores que descrevemos ao longo da tese, e para não termos certezas antecipadas influenciadas por estes estudos, recorreremos a um estudo de caso. Foi neste sentido que nos sustentamos no caso da FCEFD da UP que serviu como “laboratório” das nossas inquietações e nosso ensaio. Através da acção descrita na metodologia da presente tese constatamos o seguinte:

A formação na FCEFD assenta a sua matriz de produção de conhecimento na simplificação e fragmentação com predomínio do modelo tradicional no seu enfoque academicista.

A FCEFD, ao ser sustentada por disciplinas isoladas uma das outras, retirou a formação do seu meio natural e colocou-a num meio artificial, pois parece ter sido separada de todo um Sistema Nacional de Educação e Sistema Desportivo Nacional - ela parece estar, de certa forma isolada do meio em que deveria viver.

Como consequência da falta de trabalho integrado, os professores planificam o processo de formação sem ter em conta as três componentes de formação: (i) componente de Formação Psicopedagógica e Didáctica; (ii) componente de Formação Científica Específica e (iii) componente de Formação Geral.

A formação na FCEFD encontra-se fechada em si mesma, devido ao facto de assentar a sua orientação epistemológica na simplificação do saber que não entende que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Como resultado, nos programas de formação, não se identificam competências que possibilitem a religação das culturas universal e local, em função das necessidades da vida.

O desconhecimento das áreas de investigação definidas pela FCEFD, pelos docentes, pode ser resultado da falta de discussão mais abrangente das áreas de actuação do corpo docente.

Alguns docentes não se identificam com a tarefa de formador de professores, sendo tal facto mais notório em docentes com níveis académicos mais elevados. Esta tendência é reforçada porque à medida que os docentes desenvolvem a sua profissionalização com a pós-graduação, na qual se formam especialistas em áreas distantes da formação de professores, afastam a identidade de ser formador de professores.

Para finalizar podemos afirmar que para formarmos professores profissionais de EFD significa mudarmos de atitude e cumprirmos com alguns princípios básicos: (i) conhecermos e aceitarmos o objecto de estudo; (ii) conhecermos profundamente a nossa área e espaço de actuação; (iii) conhecermos os objectivos que norteiam a formação de professores; (iv) estarmos comprometidos com a profissão de ser professor; (v) estarmos conscientes que estamos a formar professores e a sermos formados para sermos professores, (vi) identificarmo-nos na nossa trajectória profissional como professor e (vii) percebermos que a educação, a formação e o ensino são actividades complexas.

Neste contexto, necessitamos de uma reforma na “matriz de pensamento” que pauta a relação dos formadores e dos formandos com os conhecimentos sistematizados da formação de professores e suas implicações na realidade sócio-cultural específica. Necessitamos de mudar sem eliminar as disciplinas, mas discutindo a volta da mudança do paradigma, actualmente orientador da formação do profissional de EFD. Compreendendo que a formação de professores na FCEFD ao constituir-se num campo do saber plural, como é o desporto, deve exigir uma abordagem complexa sustentada pela visão transdisciplinar da formação. Defendendo que se a formação é complexa, olhemo-la e tecemo-la na sua unidade para podermos perceber as suas partes e o seu todo.

Do que constatamos, somos levados no futuro ao desafio para discutir a identidade do sujeito que actua no desporto seja na escola ou fora dela. Será ele formado para educação do físico ou para educação desportiva? Concordando com o segundo desafio, teremos que regressar às origens e

resgatar a identidade cultural que precede a EF. O que precede a EF é o desporto, como consequência, porque não desafiarmos numa epistemologia que sustente uma formação de “professor de desporto”, como em outras áreas culturais e de conhecimento. Por exemplo, professor de Química, professor de Biologia, professor de Física e assim por diante.

É uma questão de desafio e mudança de atitude sobre uma formação de professores sustentada por uma visão disciplinar e fragmentada para uma visão transdisciplinar na matriz do pensamento complexo.

O desporto tem privilégio de se constituir como fenómeno com fortes e férteis características transdisciplinares. O que pressupõe que a transdisciplinaridade pode ser apontada como caminho, estratégia e método relevante para a construção de acções complexas nos ambientes desportivos e educacionais, por contrapor-se efectivamente a fragmentação, e buscar o aprimoramento de diversos campos de conhecimento sem uma perspectiva hierárquica.

O que se requer é mudança **colectiva** de atitude para reformar o pensamento.

Bibliografia

ABREU Jr, L. *Conhecimento transdisciplinar: O cenário da complexidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed. Edição Nº. 154. Agosto 2002. http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154_ago02/html/fala_mestre. Acessado em 27 de agosto de 2007.

ALMEIDA, M.I. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais. Vozes dos professores na escola ciclada. In: SILVA, A.M. et al. *Políticas educacionais: Tecnologia e formação do educador: repercussões sobre a Didática e as práticas de ensino*. Recife: Bagaço, 2006, pp. 83-107.

ALMEIDA, P.C.A. ; BIAJONE, J. A Formação inicial dos Professores em face dos saberes docentes. In: *Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 28º , Caxambu, 2005.

ALMEIDA, C. et al. Pensamento complexo nos caminhos da educação. In: ALMEIDA, C, PETRAGLIA, I. (Orgs). *Estudos de complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006, pp. 9-21.

ALTET, M; PERRENOUD, P e PAQUAY, L. A profissionalização dos formadores de professores: Realidade emergente ou fantasia? In: ALTET, M; PERRENOUD, P e PAQUAY, L. (Orgs). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003, pp. 233-244.

ANDRÉ, M.E.B.A. et. al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999, pp. 301-309.

_____. (Org). *Formação de professores no Brasil 1990-1998*. Brasília: MEC/Inep/Comped, Série Estado do Conhecimento, n. 6, 2002.

_____. (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5ª ed, Campinas: Papirus, 2005.

APTER, M.J. *Cibernética e Psicologia*. Petropolis: Vozes, 1973.

ASHBY, W.R. *A introdução à cibernética*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

ASSMANN, H. Prefácio do Livro de ABREU Jr, L. *Conhecimento transdisciplinar: O cenário da complexidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

BANKOV, P. Avaliação das capacidades físicas dos allunos moçambicanos. Maputo: SEED, 1992.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIRO, I.M.F. Novos espaços formativos de professores e prática docente. In: *Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27º*, Caxambu, 2004.
- BARROS, J.M.C. Preparação profissional em Educação Física e Esportes: Proposta de cursos de graduação. In. *Motriz* – Vol. 4, Nr 1, Julho, 1998. pp. 12-17.
- BATISTA, M.E. Formación. In. Fazenda, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BELCHIOR, M.D. *Evolução política do ensino em Moçambique*. In. Moçambique: Curso de extensão Universitária, 1964-1965. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Ultramarino, 1965, pp. 635-674.
- BENTO, J.O. Pedagogia do Desporto: Definições, Conceitos e Orientações. In TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Koogan, 2006, pp. 3-97.
- BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In. MOREIRA, W.W. *Educação Física & Sports: Perpectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2001, pp. 239-254.
- _____. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. In. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: Vol. 19, Nr. 3, Julho/Setembro, 2005, pp. 183-197.
- BICUDO, M.A.V. Formação do professor um olhar fenomenológico. In BICUDO, M.A.V. (Org). *Formação de Professores: Da incerteza à compreensão*. São Paulo: Edusc, 2003.
- BICUDO, M.A.V. ; ESPÓSITO, V.H.C. *Pesquisa qualitativa em educação*. 2.ed. Piracicaba: UNIMEP, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLETIM DO MINISTÉRIO DO ULTRAMAR, 1930.
- BORGES, C.M.F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: Junqueira Marin, 2004.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Bertrant, 1989.
- BRZEZINSKI, I, (Org). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília. MEC/Inep. *Série Esatado do Conhecimento, n. 10*, 2006.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In *Revista Brasileira de Educação*. N. 18. Campinas: Autores Associados, 2001.

BUQUE, S.L. *O Papel Pedagógico do Tutor na Formação de Professores Primários em Exercício*. Dissertação apresentada com vista a obtenção do Título de Mestre em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2006.

CANDAU, V. M.(org). *Magistério: construção cotidiana*, 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1998, p. 50-68.

CARR, W. e KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza, La investigación – acción em la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO/USP, 2000. In: *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2001.

CARVALHO, J.M. *Dicionário prático da língua portuguesa*. 1945.

CASANOVA, P.G. *As novas ciências e as humanidades da academia à política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, I.M. Fenomenologia e Educação. In. COELHO, I.M. et al. *Fenomenologia, uma visão abrangente da Educação*. São Paulo: Olho d'Água, 1999, pp. 53-104.

CONNELLY, M e CLANDININ, D.J. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teacher College Press, 1988.

CONTRERAS, J. De estudante a professor: Socialización y aprendizaje en las practicas de la enseñanza. En *Revista de Educacion*, 282, 1987.

_____. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISTOVÃO, F. (Org). *Dicionário temático da lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

DARITO, S. C. e SILVA, E.V.M. O papel das Disciplinas Esportivas na Formação Profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W.W. e SIMÕES, R. (org). *Esporte como Fator de Qualidade de Vida*. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

D'AZEVEDO, M. *Cibernética e vida*. Petrópolis: Vozes, 1972.

- D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- _____. Educação para uma sociedade em transição. Campinas: Papirus, 1999.
- De LATIL, P. *O pensamento artificial: Introdução à cibernética*. 3ª Ed. São Paulo: IBRASA, 1973.
- DEBESSE, M. Un problema clave la educacion escolar conteporánea. In M. Debesse (eds), *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982. pp. 13-34.
- DELORS, J. (Org). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*, São Paulo: Cortez, 2004.
- DEMO, P. *A complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. 4ª Ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional.1979.
- DIAS, H.I.N.P. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Tese apresentada com vista à obtenção do Grau de Pós-Doutoramento. São Paulo: PUC-SP, 2007.
- DOMINGOS, N. *Futebol e colonialismo, dominação e apropriação: Sobre o caso moçambicano*. In *Análise Social*, Vol. XII (179), 2006, pp. 397-416.
- DONACIANO, B. *A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1: estudo de caso na Província de Tete*. Dissertação apresentada com vista a obtenção do Título de Mestre em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2006.
- DONATO, S.H.S. Formação. In. Fazenda, I.C.A. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUPUY, J.P. *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: UNESP, 1996.
- DZVIMBO, K.P. e LIMA, J.C.M. *Estudo dos Institutos Médios Pedagógicos e seu papel potencial na formação de professores em exercício*. Cadernos de Pesquisa nº 15, Maputo: INDE, 1996.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Editora Morata, 2000.
- ENGUITA, M.A.F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, 1991, p.41-61.

ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

FARIA Jr, A.G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W.W. (Org). *Educação Física & Sports: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2001, pp. 227-238.

FAZENDA, I.C.A. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividades ou ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____ (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002.

FEIMAN-NANSER, S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. in W. R. Houston (Ed.), *Handbook for Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 1990. Disponível em <<http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip895.pdf>>. Acessado em 8 de Agosto de 2007.

FERREIRA, B.H. *Novo Aurélio Século XXI*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERRY, G. *El trayecto de la formacion*. Madrid. Paidós, 1991.

FIORENTINI, D. SOUZA Jr., A. J. e MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente – professor (a)-pesquisador (a)*, 2ª ed., Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas: 2001, pp.307 – 335.

FLODEN, R. E. e BAUMANN, M. Philosophical inquiry in teacher education. In: HOUSTON, *Handbook of research on teacher education*, 1990.

FONTANA, R.A.C. *Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Campinas: Papirus, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADAMER, H.G. *Verdade e Método. Fundamentos de uma hermenêutica filosófica*, Petropolis: Vozes, 1997.

GÁRCIA, C.M. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Editora, 1999.

GARNICA, A.V.M. Educação, matemática paradigma, prova rigorosa e formação de professores. In. COELHO, I.M. et al. *Fenomenologia, uma visão abrangente da Educação*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAYA, A. Corpos Esportivos: O Esporte como campo de investigação científica. In TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. (Org). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Koogan, 2006, pp. 185-192.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

GERALDI, C; FIORENTINI, D. Professor(a)-Pesquisador(a). In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente – professor (a)- pesquisador (a)*, Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas, 1998.

GHEDIN, L.E. Professor reflexivo da alienação da técnica à autonomia da crítica. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc>. Acessado em 8 Janeiro de 2008.

GHILARDI, R. Formação Profissional em Educação Física: A relação teoria e prática. In. *Motriz – Vol. 4, Nr 1, Julho, 1998*. pp. 1-11.

GÓMEZ, A.I.P. Qualidade do ensino e desenvolvimento Profissional do docente como intelectual reflexivo. *Motriz Revista de Educação Física - UNESP*. Volume 3, Número 1, Junho/1997.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: Diferentes perspectivas. In. SACRISTÁN, J.G. e GÓMEZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp.343-370.

GÓMEZ, M.B. *Educação Moçambicana - História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária, 1999.

GORE, J.M. e ZEICHNER, K. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education* 7(2), 1991, pp. 119 – 136.

GRAÇA, A. E quem nem ensinar sabe vai para o profissional de Educação Física... In. LEBRE, E. e BENTO, J. (Org) *Professor de Educação Física: Ofício da profissão*. Porto: Universidade do Porto, FCDEF, Editora Saúde Sá-Artes Graficas, 2004. pp. 27-40.

GRIFFIN, G. *Staff development*: Chicago, University of Chicago Press, 1983.

GUIMARÃES, V.S. *Formação de professores: Saberes, Identidade e Profissão*. Campinas: Papirus, 2005.

GURO, M.Z. Os estudantes dos Centros de formação de professores primários em Moçambique. *Cadernos de Pesquisa* nº 29, Maputo: INDE, 1998.

GUSDORF, G. (1975). Prefácio do livro de JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidade de La acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

HEDGES, D. *História de Moçambique. Vol. 2: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional do professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Baelona: Editorial Grão, 1998.

_____. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2005.

JAEGER, W. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSÚ, H. "Prefácio" In: FAZENDA, Ivani C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JORDÃO, R.S. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: *Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27º*, Caxambu, 2005.

KEMMIS, S. Action research and social movement: a challenge for policy research. *Educational Policy Analysis Archives* 1(1). 1993. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>>. Acesso em 17 Agosto de 2007.

KLEIN, J. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LEWIN, K. *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1946.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional In: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000, pp.77- 129.

_____. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais de educação-visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Cadernos Cedes, nº 68, Campinas: 1999, pp.239-277.

LISBOA, M.D. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R.S. e SOARES, D.H.P (Orgs). *Orientação vocacional e ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp.33-50.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madri: Morata, 1997.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teóricos-metodológicos*. 14ª Ed. Petropolis: Vozes, 2007.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa e Educação: Abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do primeiro grau. In Candau, V.M (Org) *Magistério . Construção cotidiana*. Petropolis: Vozes 1997.

MACHILI, C. *Em busca de equilíbrio entre objetivos cognitivos e de habilidades na formação de professores do EP1 e 2 – Maputo*, 1996.

MANOEL, E.J. TANI, G. Preparação profissional em Educação Física e Esporte: Passado, presente e desafios para o futuro. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: Vol. 13, Nr. Especial, Dezembro, 1999, pp. 13-19.

MARCONI, M.A. e LAKATOS, E.M. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIANO, A.L.S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da anped. (2005). In: *Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 27º , Caxambu, 2005.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MATOS, J.C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. et al. (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, Associação Brasileira de Leituras, 1998.

MAZULA, B. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, São Paulo: Reencontro, 1995.

MEDINA, J.P.S. Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo. In. MOREIRA, W.W. (Org). *Educação Física & Sports: Perpectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2001, pp. 141-158.

MENDONÇA, M.G. *A Didáctica e a formação prática-reflexiva de professores de Língua Portuguesa para o ensino secundário em Moçambique*. Tese apresentada com vista a obtenção do Título de Doutora em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2002.

MENZE, C. Formación. In Spe, J. et al. (eds). *Conceptos Fundamentales de Pedagogia*. Barcelona: HERDER, 1981, pp. 267-297.

METZGER, N. e ZARE, R. *Interdisciplinary research: from belief to reality*, Science, n.283, 1999, p.642-3.

MINED. *Estratégia para Formação de Professores 2004-2005*. Estratégia de Políticas. Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação. Maputo: MEC, 2005.

MOÇAMBIQUE, R. Lei nº. 4/83 – Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*: Publicação Oficial da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1983.

_____. Lei nº. 6/92 – Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*: Publicação Oficial da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1992.

_____. Diploma Ministerial 64/2003 de 18 de Junho, *Boletim da República nº 25*: Publicação Oficial da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2003.

_____. *Constituição da República*. Artigo 93. Maputo, 2004.

MOITA, M. da. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MOLESSE, A. *A formação de professores primários do 1º grau no centro de formação de professores primários de Unango, em Lichinga, 1983-2003*. Dissertação apresentada com vista a obtenção do Título de Mestre em Educação, São Paulo: PUC-SP, 2006.

MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1975.

MOREIRA, D.A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, W.W. Repensar a formação profissional. In. Passos, S.C.E.(Org). *Educação Física e Esportes na universidade*. Brasília, UnB, 1988, pp. 261-275.

_____. Educação Física Escolar: A busca da relevância. In. PICCOLO, V.L.N. (Org). *Educação Física Escolar: Ser... ou Não Ter?*. Campinas: UNICAMP, 1995, pp. 15-25.

_____. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento: In. MOREIRA, W.W. (Org). *Educação Física & Sports: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2001, pp. 199-210.

_____.; *et. al.* Professor de educação física: um profissional da complexidade. In LEBRE, E. BENTO, J. (Org) *O Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão*. Porto: Universidade do Porto, FCDEF, Editora Saúde e Sá – Artes Gráficas, 2004, p. 57-74.

_____.; *et al.* Corporeidade aprendente: A complexidade do aprender a viver. In. MOREIRA, W.W. (Org). *Século XXI a era do corpo ativo*. Campinas: Papirus, 2006, pp. 137-154.

MOREIRA, W.W. SIMÕES, R. MARTINS, I.C. e Profissional em Educação Física: agente de intervenção e de produção de conhecimento. In. MOREIRA, W.W. (Org). *Educação Física Intervenção e conhecimento científico*. Piracicaba: UNIMEP, 2004, pp. 63-71.

MOREIRA, W.W. PELLEGRINOTTI, I.L. e BORIN, J.P.. Formação Profissional em Esporte: A Complexidade e a Performance Humana. In TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. (Org). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Koogan, 2006, pp. 185-192.

MORIN, E. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal: Publicações Europa-América, 1973.

_____. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da Universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. *A cabeça bem feita – pensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000a.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. IN. MARTINS, F. M. e JUREMIR M. Da S. (Org). *Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, pp. 5-23.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *O método I: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. *O Método II: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. *O Método III: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005c.

_____. *O método IV: as idéias: a sua natureza, habitat e organização*. Porto Alegre: Sulina, 2005d.

_____. *O método V: a humanidade da humanidade: a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2005e.

MORIN, E. *A Religação do Saberes: O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005g.

_____. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005h.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. *Coleção grandes pensadores*. Disponível em CD, ATTA mídia e educação, apresentação Edgar de Assis Carvalho e participação especial de Edgar Morin. São Paulo: Paulus, 2006b.

_____. *Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2007.

MUDIUE, A.M. A formação de professores primários em Moçambique: Um estudo de caso do Centro de formação e professores de Inhamissa, 1976-1986. *Cadernos de Pesquisa n.º 33*, Maputo: INDE, 1999.

MURIA, A.J. Efeitos das condições sócio-económicas, maturação e do crescimento somático na aptidão física de crianças e jovens da cidade de Maputo de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 8 aos 11 anos. Porto: Universidade do Porto - FCDEF – Dissertação de Mestrado. 1998.

NASCIMENTO, J.V. Preparação profissional em Educação Física e Desporto: Novas competências profissionais. In TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. (Org). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Koogan, 2006, pp. 193-203.

NHANTUMBO, L. Variabilidade no crescimento, funcionalidade, actividade física e parâmetros de saúde. Estudo em crianças e jovens rurais de Calanga, Moçambique. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto. Tese de Doutoramento, 2007.

NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

NIQUICE, A.F. *Formação de Professores Primários: Construção do Currículo*. Maputo: Texto Editores, 2005.

NÓVOA, A. O passado e o presente do professor. In. NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999, pp. 13–34.

_____. (Org.). Os professores e as história da sua vida. In. NÓVOA, A. (Org.) *Vida de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1992, pp. 11–30.

NÓVOA, A. e BANDEIRA, F. Evidentemente. *A Educação Portuguesa: Corpus Documental (séculos XIX-XX)*. Porto: Edições ASA, 2005.

OLIVEIRA, A.B. *A Unidade esquecida homem-universo*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A.. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PAPI, S.O.C.G. *Professores: Formação profissionalização*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PAQUAY, L. et al. (Org). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*, Coleção Leituras no Brasil, ALB, Campinas: Mercado das Letras: 2001, pp. 53 – 181.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa. Editora D. Quixote, 1993.

_____. *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Ensinar: agir na urgência decidir na incerteza – saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A divisão do trabalho entre formadores de professores: Desafios emergentes. In. Altet, M.; Perrenoud, P e Paquay, L. (Org). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed 2003, pp. 199-220.

PETRAGLIA, I.C. *Complexidade e Auto-Ética*. In: Eccos, revista científica, Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, vol. 2, no. 1, Junho de 2000, pp. 9-17.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *O estágio na formação de professores. Unidade teoria e prática?* 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Projecto pedagógico e identidade da escola*. São Paulo: Mimeo, 1998.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005a, pp. 15-34.

PIMENTA, S.G.; Professor Reflexivo: construindo uma critica. In Pimenta, S.G. e Guedin, E. (Orgs) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e critica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005b, pp.17-52.

PRISTA, A.M. Influência da actividade física e dos factores sócio-económicos sobre as componentes da estrutura do valor físico relacionada com a saúde. Estudo em crianças e jovens moçambicanas. Tese apresentada com vista a obtenção do grau de Doutor, Porto: Universidade do Porto – FCDEF, 1994.

RAMALHO, B.L.; NUÑES, I.B. e GAUTHIER, C. *Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REALES, G. *História da Filosofia Antiga*. São Paulo: Loyola, 1992.

RIANI, D.C. *Formação do professor. A contribuição dos estágios supervisionados*. São Paulo: Lúmen, 1996.

RIBEIRO, J.C. *Sumário do Boletim Oficial de Moçambique*, 1ª Série, Ano-1855/1965. Braga: Editora Barbosa, 1965.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1997.

ROEGIERS, X. e De KETELE, J.M. *Uma pedagogia da integração: Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROLDÃO, M. Do C. *Função docente – natureza e conhecimento profissional*. Trabalho apresentado na sessão especial da ANPED, Caxambu, 2006, 17p.

SACRISTÁN, J.G. e FERNÁNDEZ, M. *La formación del Profesorado de EGB*. Madrid: 1980.

SACRISTÁN, J.G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In. Silva, T.T. e Gentil, P. (Org). *Escola. S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999, pp. 9-49.

_____. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. IN: Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999a, pp. 61-92.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

_____. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In Pimenta, G. S; Ghedin, E. (org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005, pp.81-87.

SAMBO, A.M. O estado, os missionários e a formação de professores em Moçambique: Um estudo de caso da Escola de habilitação de professores de Posto de Alvor, 1960-1976. *Cadernos de Pesquisa n° 32*, Maputo: INDE, 1999.

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, M.A.R. *A discência/docência: O entendimento da complexidade e a busca do sujeito complexo. Tese defendida para obtenção do grau de Doutor. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação*, Piracicaba: UNIMEP, 2005.

SARANGA, S.P.J. *Factores genéticos e ambientais no crescimento somático, padrão de adiposidade, somatótipo e aptidão física. Um estudo em famílias nucleares da região rural de Calanga - Moçambique*. Tese defendida para obtenção do grau de Doutor. Universidade do Porto: 2007.

SAÚTE, A.R. *Escola de Habilitação de Professores Indígenas da Manhica*. Monografia defendida para obtenção da Licenciatura. Universidade Eduardo Mondlane. Arquivo Histórico de Moçambique. Maputo, 1995.

SCHEIN, E. *Professional Education*. New York: McGraw-Hill, 1973.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Inc. Pub., San Francisco, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1993, pp.77-91.

_____. *The reflective practitioner*. Nova York: McGraw-Hill, 1983.

_____. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEMO, M.M.R. *Importância do ensino e investigação na formação de professores de História em Moçambique*. Monografia defendida para obtenção da Licenciatura. Universidade Eduardo Mondlane. Arquivo Histórico de Moçambique. Maputo, 1988.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*. v.15, n.2, 1986, pp. 4-14.

SIMÕES, R.H.S. e CARVALHO, J.M. “Formação inicial de professores uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais”. In André, M.

Formação de professores no Brasil (1999-1998). MEC/Inep/Comped.. 2002, pp. 161-168.

SOARES, C.L., TAFFAREL, C.N.Z. e ESCOBAR, M.O. A Educação Física escolar na perspectiva do Século XXI. In. MOREIRA, W.W. (Org). *Educação Física & Sports: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2001, pp. 211-224.

SOMMERMAN, A. *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUSA, J.M. *O professor como pessoa*. Porto: Asa Editores, 2000.

SOUZA, J.E. *A complexidade da relação teoria/prática na formação de professores*. *Educativa*, Goiás, V.8, n.1, Jan.-Jun. 2005, p.41-56

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

_____. *La investigación como base de la enseñanza*. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, Madrid: Morata, 1998.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 2000, pp. 5-24

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M. e LESSARD, C.. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Vol. 1 Nº 4, 1991, pp. 215-253.

TEMBE, V.A. *Estudo intercultural dos factores da motivação para a prática das actividades desportivas – Caso de Jovens moçambicanos em idade escolar*. Tese apresentada com vista a obtenção do Título de Doutor em Ciências Humanas e Sociais – Ciências de Desporto/Psicologia do Desporto. Vila Real: UTAD, 2005.

TEVES, N. Novos campos de actuação para o profissional de Educação Física. In. LEBRE, E. e BENTO, J. (Org) *Professor de Educação Física: Ofício da profissão*. Porto: Universidade do Porto, FCDEF, 2004. pp. 41-56.

TOJAL, J.B.A.G. Esportes e formação profissional. In. MOREIRA, W.W. e SIMÕES (Org). *Fenômeno esportivo no início de um novo milênio*. Piracicaba: UNIMEP, 2000, pp. 266-275.

_____. Corpo ativo e preparação profissional. In. MOREIRA, W.W. (Org). *Século XXI a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006, pp. 235-253.

TRIVINOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M.J.G. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. In. MOREIRA, W.W. (Org) *Educação Física & Sports: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 2001, pp. 125-139.

_____. Educação Física e Esporte: da teoria pedagógica ao pressuposto do direito. In. LEBRE, E. e BENTO, J. (Org) *Professor de Educação Física: Ofício da profissão*. Porto: Universidade do Porto, FCDEF, 2004. pp. 235-240.

UEM. Departamento de História. *História de Moçambique. Volume 1: Primeiras Sociedades Sedentárias e Impacto dos Mercadores*. Maputo: Cadernos TEMPO, 1982.

_____. Departamento de História. *História de Moçambique. Volume 2: Agressão Imperialista (1886-1930)*. Maputo: Cadernos TEMPO, 1983.

UP. Estatutos da Universidade Pedagógica, In *Anuário 1995-1996*, Maputo: Universidade Pedagógica, 1995, pp. 26-41.

_____. *Curriculo do Curso de Bacharelato e de Licenciatura em ensino de Educação Física*, Maputo: UP/FCEFD, 2003.

USSENE, C.I *A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo: Estudo de Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola – Moçambique*. Dissertação apresentada com vista a obtenção do Título de Mestre em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2006.

VEENMAN, S.. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Org) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Nárcea, 1988, p. 39-68.

VEIGA, I.P.A. e ARAUJO, J.C.S. Reflexões sobre um projecto ético para os profissionais da educação. In: Veiga, I.P.A. (Org). *Caminhos para profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 153-176.

WIENER, N. *Cybernetics*. New York: Wiley, 1948.

_____. *Cibernética ou controle e comunicação no animal e na máquina*. São Paulo: Polígono, 1970.

_____. *Cibernética e sociedade: o uso humano do seres humanos*. São Paulo: Cultrix, 1973.

WIERSMA, J.D. *Research and methods in education: an introduction*. USA. S/editora, 1995.

ZABALBA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, May-June, vol. XXXIV, number 3, 1983.

_____. *A Formação reflexiva de professores ideias e práticas*. Lisboa: Educação. 1993.

_____. Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*. 1990 <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip901.pdf>. Acessado no dia 20 de Agosto 2007.

ZITKOSKI, J.J. *O método fenomenológico de Husserl*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

Anexos

Anexo A – Questionário dos docentes

Caro Colega

Apreciaríamos a sua ajuda e colaboração para a recolha dos dados a seguir e para o efeito leia com cuidado todo o questionário e depois preencha os pontos solicitados.

Os dados servirão exclusivamente para o estudo das características dos docentes da FCEFD, a serem usados para a Tese de Doutoramento do Professor Ângelo José Muria, com o título: “*A complexidade da formação de professores. O caso da Educação Física e Desporto (EFD) em Moçambique*”.

-
1. Nome:⁹³ _____
 2. Idade: _____
 3. Naturalidade (Cidade e Província): _____
 4. Nacionalidade: _____
 6. Último grau académico _____
 7. Percurso académico (intituição)
 - 7.3. Superior: _____
 - 7.4. Pós-Graduação: _____
 8. Possui outros cursos profissionais?: _____
 9. Tipo de especialização: _____
 10. Profissão actual: _____
 11. Anos de experiência como professor: _____
 12. Anos de experiência em outra área: _____
 13. Disciplinas leccionadas 1^a _____ 2^a _____
 - 13.1. As disciplinas são da mesma área? _____
 - 13.2. A que componente de formação pertence a disciplina leccionada: _____
 14. Passou por uma formação pedagógica para a docência: _____
 - 14.1. Disciplinas aprendidas da componente psicopedagógica: _____
 - _____
 - _____
 15. Área de pesquisa: _____
 16. Com que perfil mais se identifica indique por ordem de prioridade: a) Professor ___; b) Pesquisador _____; c) Técnico _____; d) Supervisor de Estágio Pedagógico _____
 17. Como efectua a relação da teoria com a prática e desta com a teoria nas suas aulas?: _____

⁹³ OBS: Na análise dos dados os nomes serão omitidos. Os docentes serão identificados através de um código que será atribuído a cada docente para manter-se a confidencialidade.

18: Como faz a planificação dos conteúdos do programa? Em grupo? ____;

Individualmente ____

19. Durante a planificação e leccionação das suas aulas toma em consideração os conteúdos que estão a ser abordados noutras disciplinas durante o mesmo período?

Sim: ____; Não: ____

20. Durante as suas aulas aborda temas trasnversais? Sim: ____; Não: ____

20.1. Em caso afirmativo mencione quais os temas? _____

Como se tounou professor da FCEFD. _____

21. Quais são as suas perpectivas de desenvolvimento profissional? _____

22. De forma resumida descreva o seu percurso profissional como docente:

23. Só para docentes que veem de outras faculdades da UP ou outras

Universidades:

23.1. Como estabelece a ligação dos conteúdos do seu programa de ensino com o curso de Educação Física e Desporto? _____

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

Anexo B – Quadros com resultados do questionário

Quadro – 1: Descrição dos valores da Amostra (n), Mínimos (mini); Máximos (max); Média (x) e Desvios padrão (\pm sd) da Idade, anos de experiência como docente e em outras áreas.

Variável	Categoria	n	Mini	Maxi	X	\pm sd
IDADE (p.2)	Identidade	15	30	55	41	7.29
Experiência (p.11)	Profissionalidade	15	2	35	18	9.30
Outra Experi. (P.12)	Profissionalidade	15	0	15	5	5.51

Quadro – 2: Categoria **Identidade dos professores:** Sub-categoria; Valor da Amostra (n); Unidade de Significado e Frequência absoluta (n) e relativa (%).

Sub-Categoria	n	Unidade de Significado	Frequência	
			N	%
Grau Acadêmico (p. 6)	15	Licenciado	7	47
		Mestre	5	33
		Doutor	3	20
Profissão actual (p.10)	15	Professor	14	93
		Outra	1	7
Com que perfil se identifica (p.16)	15	Professor	13	87
		Pesquisador	2	13
Segunda opção de perfil com que se identifica (p.16.0)	15	Pesquisador	5	33
		Supervisor de PP's	5	33
		Sem opção	4	27
		Todas as opções	1	7

P. = Códificação

Quadro – 3: Categoria **Profissionalização dos professores :** Sub-categoria; Valor da Amostra (n); Unidade de Significado e Frequência absoluta (n) e relativa (%).

Sub-Categoria	n	Unidade de Significado	Frequência	
			n	%
Instituição de E.S. onde fez o curso (p. 7.3)	15	UP	7	47
		Outra Universidade	1	7
		Fora do país	7	47
Onde fez a Pós-Graduação (p. 7.4)	15	Outra Universidade	2	13
		Fora do país	6	40
		Não tem	7	47
Outro curso (p. 8)	15	Tem curso profissionalizante	12	80
		Não fez	3	20
Tipo de especialização (p. 9)	15	Psicopedagogia	2	13
		Técnico desportivo	5	33
		Gestão escola	4	27
		Economia	1	7
		Não respondeu	3	20
Formação psicopedagogica (p.14)	15	Tem formação	13	87
		Não tem formação	2	13

E.S. = Ensino Superior

Quadro – 4: Categoria **profissionalidade dos professores:** Sub-categoria; Valor da Amostra (n); Unidade de Significado e Frequência absoluta (n) e relativa (%).

Sub-Categoria	n	Unidade de Significado	Frequência	
			n	%
Disciplinas lecionadas (p.13)	15	Uma	3	20
		Duas	9	60
		Três	3	20
Área das disciplinas lecionadas (p.13.1)	15	Mesma área	8	53
		Áreas diferentes	4	27
		Uma disciplina	3	20
Componente das disciplinas lecionada (p.13.2)	15	CFG	2	13
		CFCE	3	20
		N Identifica	10	67
Área de pesquisa (p.15)	15	EF e Saúde	1	7
		Treino desportivo	1	7
		Educação Física Escolar	2	13
		Diferente da área	7	47
		Não indica	4	27
Ligação teoria-prática (p.17)	15	Teoria depois prática	4	27
		Forma integrada	1	13
		Laboratório	2	13
		Prática depois teoria	5	20
		Sem resposta	3	27
Planificação do programa (p.18)	15	Em grupo	6	40
		Individualmente	9	60
A planificação tem em contra outras Disciplinas (p.19)	15	Tem em conta	5	33
		Não tem em conta	1	7
		Não responderam	9	60
Aborda temas transversais (p.20)	15	Sim aborda	5	33
		Não aborda	1	7
		Não respondeu	9	60

CFG = Componente de formação Geral; CFCE = Componente de formação científica específica