

CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS:

INTEGRANDO SABERES E
ABRINDO CAMINHOS

JORGE JOSÉ MARTINS RODRIGUES
MARIA AMÉLIA MARQUES

(Organizadores)

VOL III



EDITORA
ARTEMIS

2022

CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS:

INTEGRANDO SABERES E
ABRINDO CAMINHOS

JORGE JOSÉ MARTINS RODRIGUES
MARIA AMÉLIA MARQUES

(Organizadores)

VOL III



EDITORA
ARTEMIS

2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Prof. Dr. Jorge José Martins Rodrigues Prof. ^a Dr. ^a Maria Amélia Marques
Imagem da Capa	ciempies
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*



Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla – La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES – Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C569 Ciências socialmente aplicáveis [livro eletrônico] : integrando saberes e abrindo caminhos: vol. III / Organizadores Jorge José Martins Rodrigues, Maria Amélia Marques. – Curitiba, PR: Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-87396-58-3

DOI 10.37572/EdArt_290522583

1. Ciências sociais aplicadas – Pesquisa – Brasil. I. Rodrigues, Jorge José Martins. II. Marques, Maria Amélia.

CDD 300

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O livro que ora se encontra nas vossas mãos, no seu terceiro volume, é por tradição um livro de temática interdisciplinar e transdisciplinar no campo das ciências sociais aplicadas. É interdisciplinar porque cruza várias disciplinas do saber. A sua transdisciplinaridade fica a dever-se aos múltiplos campos do conhecimento abrangidos, com os trabalhos apresentados a inserirem-se em temáticas emergentes nos vários campos científicos.

A metodologia seguida na organização deste volume, podendo ser discutível, privilegiou os conteúdos dos artigos, o que originou o chapéu Educação-Organização-Informação, decomposto nos eixos temáticos: Educação e formação profissional, Organizações, trabalho e responsabilidade social, Informação, transparência e decisão. Na construção da estrutura de cada um destes eixos procurou-se seguir uma lógica em que cada artigo possa contribuir para uma melhor compreensão do artigo seguinte, gerando-se um fluxo de conhecimento acumulado que se pretende fluido e em espiral crescente.

Assim, o eixo Educação e formação profissional abarca um conjunto de dez artigos que se preocupam com a redução de desigualdades. Para tal advogam o recurso a metodologias de ensino e aprendizagem com recurso a mediadores que orientem metodologicamente estes processos, no sentido de implementar e respeitar valores éticos, de cidadania e direitos humanos. Pode também recorrer-se à formação contínua em contexto de trabalho, com recurso a comunidades virtuais de aprendizagem e orientação para determinadas áreas funcionais, recorrendo a processos educativos de formação e inovação educativa, através de metodologias de colaboração e cooperação. Tais processos não dispensam uma reflexão crítica do formando no processo de avaliação e consolidação dos conteúdos objeto de aprendizagem, como forma de o mesmo contribuir para um maior conhecimento a favor da comunidade.

O eixo Organizações, trabalho e responsabilidade social agrega um conjunto de nove artigos que se preocupam com o bem-estar da sociedade. Vivemos numa sociedade de organizações, em que a célula mais pequena e influente é a família. Esta socorre-se das suas redes de relações significativas – redes de negócios – para conseguir obter os seus objetivos através do trabalho em cooperação. Esta capacidade intrínseca da família constitui um ativo intangível potenciador de vantagem competitiva, a qual poderá ser preservada e ampliada através de ações de responsabilidade socialmente aceites. Esta praxis parece estar a modificar paulatinamente algumas organizações económicas e movimentos sociais, procurando a conciliação entre o trabalho e a família,

independentemente do setor económico, sociedade civil ou do estágio de vida em que o indivíduo se encontre, contribuindo para um envelhecimento saudável ativo.

Por sua vez, o eixo Informação, transparência e decisão é constituído por quatro artigos que demonstram preocupações com a qualidade da informação, seja ela voluntária ou obrigatória. Aquela deve ser transparente e tempestiva, e contribuir para um relato que siga padrões de referência socialmente aceites. Estas características são necessárias devido à transversalidade e utilidade da informação para a tomada de decisão, quer a nível público quer a nível privado.

Com a disponibilização deste livro e seus artigos esperamos que os mesmos gerem inquietude intelectual e curiosidade científica, procurando a satisfação de novas necessidades e descobertas, motor de todas as fontes de inovação.

Jorge Rodrigues, ISCAL/IPL, Portugal

Maria Amélia Marques, ESCE/IPS, Portugal

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO - ORGANIZAÇÕES - INFORMAÇÃO

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CAPÍTULO 1.....1

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Maura Juçá Manoel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225831

CAPÍTULO 2..... 15

IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE LA SALUD

Alida Bella Vallejo-López

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225832

CAPÍTULO 3.....24

PROYECTO WEB DIGITAL PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, BASADO EN UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE (CVA)

Moisés Ramón Villa Fajardo

Agustina Ortiz Soriano

Karla Fabiola Barajas Pérez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225833

CAPÍTULO 4.....32

CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA DE LOS JÓVENES BACHILLERES DEL CANTÓN ESMERALDAS

Jenny Cristina Cervantes Intriago

Joyce Oriana Arboleda Orejuela

Verónica Elizabeth Aguilar Quiñónez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225834

CAPÍTULO 5.....42

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BIOÉTICA NO ENSINO DAS COMUNIDADES ANGOLANAS

Benvinda Bibiana de Fátima Pembelindjele Caita

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225835

CAPÍTULO 6.....52

IMPACTO DE LA RÚBRICA COMO GUÍA DEL DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL PROCESO DE DESARROLLO DE SOFTWARE

Jorge Ezequiel Moyano

Emilio Izarra

Matías Moncho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225836

CAPÍTULO 767

IMPLEMENTACIÓN DE UN TALLER DE MINDFULNESS PARA REDUCIR EL ESTRÉS EN ALUMNOS EN SU PRUEBA DE APTITUD ACADÉMICA PARA INGRESO AL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY EN TOLUCA

Carlos Fernando Leal Gómez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225837

CAPÍTULO 8..... 86

DETECCIÓN DE ERRORES ORTOGRÁFICOS PARA LA VALIDACIÓN DE LA CALIDAD EN DATOS ABIERTOS GUBERNAMENTALES PARA LA MÉTRICA DEL FACTOR SYNTACTIC CORRECTNESS

Roxana Martínez

Christian Parkinson

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225838

CAPÍTULO 9.....97

ÁREA DE FOMENTO Y PROMOCIÓN PARA LA COMERCIALIZACIÓN DE PRODUCTOS Y SERVICIOS EN EL OBSERVATORIO DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

Edwin Santiago Núñez Naranjo

Jesús Francisco González Alonso

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225839

CAPÍTULO 10..... 110

RELIGIOUS EDUCATIONAL REFORMS AND THE SHAPING OF MOROCCAN IDENTITY: ISLAMIC EDUCATION TEXTBOOKS AS A CASE STUDY

Somaya Zine-Dine
Moulay Sadik Maliki

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258310

ORGANIZAÇÕES, TRABALHO E RESPONSABILIDADE SOCIAL

CAPÍTULO 11.....126

CARTOGRAFIA DA FAMÍLIA EMPRESÁRIA: PERCURSORES, CONCEITOS E EMERGÊNCIA DE MODELOS TEÓRICOS

Jorge José Martins Rodrigues
Maria Amélia André Marques

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258311

CAPÍTULO 12..... 144

SERÁ QUE A UNIÃO FAZ A FORÇA INDEPENDENTEMENTE DA DIMENSÃO DOS INTERVENIENTES? UM ESTUDO SOBRE AS RAZÕES DE INTEGRAÇÃO EM REDE DE MICRO E PEQUENAS EMPRESAS PORTUGUESAS

Lara Sofia Mendes Bacalhau
Guilhermina Maria de Silva Freitas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258312

CAPÍTULO 13.....159

PODERÁ A RBV CONSIDERAR OS RECURSOS TANGÍVEIS COMO ESTRATÉGICOS? UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE RECURSOS VRIO – VISÃO HISTÓRICA

Lara Sofia Mendes Bacalhau
Guilhermina Maria de Silva Freitas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258313

CAPÍTULO 14.....174

“CUSTOMER ORIENTATION AND MANAGEMENT CONTROL IN THE PUBLIC SECTOR: A GARBAGE CAN ANALYSIS”. *UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA*

Guilhermina Maria de Silva Freitas
Lara Sofia Mendes Bacalhau

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258314

CAPÍTULO 15 184

DISCURSOS PERCEPCIONES Y AGENDA DE REFORMA LABORAL-FLEXIBILIDAD ARGENTINOS. PROCESO INTERPRETATIVO Y CULTURA ORGANIZACIONAL 2018-2022

Liliana Edith Ferrari

Andrea Karina Batista Teliz

Esteban Córdoba

Lautaro Cirami

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258315

CAPÍTULO 16 196

INCORPORAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL NA TOMADA DE DECISÃO ESTRATÉGICA NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Maria Dulce da Costa Matos e Coelho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258316

CAPÍTULO 17 210

A CONCILIAÇÃO ENTRE A VIDA PROFISSIONAL, FAMILIAR E PESSOAL NA COMUNICAÇÃO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL – UMA ANÁLISE DAS ORGANIZAÇÕES CERTIFICADAS COMO FAMILIARMENTE RESPONSÁVEIS

Elisabete Correia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258317

CAPÍTULO 18 229

ASSOCIAÇÕES QUE PROMOVEM O ENVELHECIMENTO ATIVO; UMA FERRAMENTA NO FUTURO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL

Maria da Graça Moreira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258318

CAPÍTULO 19 237

PROTEÇÃO À MULHER NO HORIZONTE DA PACIFICAÇÃO SOCIAL

Marzely Gorges Farias

Zelindro Ismael Farias

Cleia Demétrio Pereira

Martha Inés Moreno Mendel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258319

INFORMAÇÃO, TRANSPARÊNCIA E DECISÃO

CAPÍTULO 20251

A ANÁLISE DISCRIMINANTE, O *GOING CONCERN* E O *SCORING* – UM *OVERVIEW*

Cândido Jorge Peres Moreira
Mário Alexandre Guerreiro Antão
Domingos Custódio Cristóvão
Hélio Miguel Gomes Marques
Pedro Miguel Baptista Pinheiro
Catarina Carvalho Terrinca

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258320

CAPÍTULO 21263

DETERMINANTES DA OPINIÃO MODIFICADA DA AUDITORIA NOS MUNICÍPIOS PORTUGUESES DE MÉDIA DIMENSÃO (2016-2018)

Paula Gomes dos Santos
Carla Martinho
Raquel Lopes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258321

CAPÍTULO 22 277

ANÁLISIS DEL MERCADO DE CAPITALES DEL ECUADOR

Carolina Uzcátegui Sánchez
Karen Michel Serrano Orellana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258322

CAPÍTULO 23289

CONTABILIDADE PÚBLICA E IPSAS EM PORTUGAL: O SISTEMA DE NORMALIZAÇÃO CONTABILÍSTICA PARA AS ADMINISTRAÇÕES PÚBLICAS

Maria da Conceição da Costa Marques

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258323

SOBRE OS ORGANIZADORES307

ÍNDICE REMISSIVO 308

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Data de submissão: 29/01/2022

Data de aceite: 16/02/2022

Maura Juçá Manoel

Faculdade de Educação e Psicologia
Universidade Católica de Moçambique

maurajm@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1362728566615851>

RESUMO: O presente artigo enquadra-se no eixo temático da formação e desenvolvimento profissional, com enfoque na formação em contexto de trabalho. Parte do pressuposto de que a formação inicial, por si só, não é suficiente para formar o docente, e que é no ambiente escolar, no exercício da sua função, que o professor se desenvolve profissionalmente através da reflexão constante sobre a prática e da colaboração com outros professores. O estudo aborda o tema do desenvolvimento profissional do professor primário, assunto que é analisado através da sua relação com a atividade de formação contínua em Moçambique denominada “Jornadas Pedagógicas”. O objetivo deste estudo é o de analisar as Jornadas Pedagógicas e a sua eficácia para o desenvolvimento profissional docente na percepção dos diretores adjuntos

pedagógicos e dos professores primários do primeiro ciclo, em duas escolas primárias completas da Beira, Moçambique. Dessa forma, o objeto da pesquisa são as Jornadas Pedagógicas, legisladas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH) e criadas no âmbito da formação contínua dos professores primários, das duas classes iniciais. Para a recolha de dados, além de uma pesquisa documental junto da Direção Provincial de Educação de Sofala (DPES), foram aplicados questionários aos professores primários do primeiro ciclo e entrevistas semiestruturadas. Os diretores adjuntos pedagógicos foram, também, entrevistados, por participarem ativamente do processo de formação contínua dentro da escola. Procedeu-se, ainda, à observação de reuniões das Jornadas Pedagógicas e à dinamização de grupos de discussão focalizada. Os resultados apontam para a valorização das Jornadas pedagógicas tanto por parte dos diretores pedagógicos como dos professores primários. Os dois grupos concordam quanto a necessidade da formação contínua, no entanto, entendem que as jornadas pedagógicas, enquanto atividade, ainda apresenta limitações na sua execução no que tange aos seus impactos no desenvolvimento profissional do professor, havendo margens significativas para melhoria.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Contínua. Desenvolvimento Profissional. Jornadas Pedagógicas.

ABSTRACT: This article fits into the thematic of professional development, with a focus on training in a work context. It assumes that initial training alone is not enough to train the teacher, and that it is in the school environment, in the exercise of their function, that the teacher develops professionally through constant reflection about the practice and collaboration with other teachers. The study addresses the issue of the professional development of primary teachers, a subject that is analyzed through its relationship with the continuous training activity in Mozambique called “Pedagogical Journeys”. The objective of this study is to analyze this activity and the effectiveness for the professional development of teachers in the perception of pedagogical directors and primary teachers of the first cycle, in two complete primary schools in Beira, Mozambique. The object of the research is the “Pedagogical Journeys”, legislated by the Ministry of Education and Human Development of Mozambique (MINEDH) and created within the scope of the continuous training of primary teachers, of the two initial classes. To collect data, besides analyzing documental information from the Provincial Directorate of Education of Sofala (DPES), questionnaires were applied to primary teachers of the first cycle and semi-structured interviews. Pedagogical directors were also interviewed, as they actively participate in the continuing education process within the school. There was also the observation of meetings and the promotion of focused discussion groups. The results point to the valorization of the “Pedagogical Journeys” by both the pedagogical directors and the primary teachers. The two groups agree on the need for continuous training, however, they understand that the pedagogical journeys, as an activity, still have limitations in their execution regarding their impacts on the professional development of the teacher, with significant margins for improvement.

KEYWORDS: Pedagogical Journeys. Teachers’ professional development. Mozambique.

1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Para combater o problema das turmas numerosas e os baixos índices de aproveitamento dos alunos do ensino primário, especialmente no que diz respeito a oralidade, leitura e escrita, o Ministério da Educação de Moçambique criou, em 2008, a atividade denominada Jornadas Pedagógicas. Esta decisão foi tomada no âmbito da formação contínua do professor, tema que vem ganhando visibilidade nos fóruns das políticas educativas bem como relevo nos meios académicos. Por se entender a importância da formação do professor durante o exercício da sua profissão, elegeram-se as Jornadas Pedagógicas como foco deste estudo. O propósito da pesquisa foi o de analisar as potencialidades e as limitações das Jornadas Pedagógicas no que respeita aos seus impactos no desenvolvimento profissional do professor. A investigação foi desenvolvida em duas escolas primárias na cidade da Beira, em Moçambique.

O pressuposto deste estudo é o de que o professor é um agente da sua própria formação e que a escola, como o local de exercício da sua profissão, é o espaço mais

adequado para as atividades de formação contínua, as quais, se bem planificadas e desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e colaborativa, podem promover o seu desenvolvimento profissional. Como ponto de partida, este artigo advoga que o conceito de formação contínua não se deve limitar aos cursos ministrados nas instituições oficiais de formação nem em palestras e seminários de aperfeiçoamento que, de um modo geral, são concebidos pelas estruturas do Ministério da Educação. Pelo contrário, é fundamental que se criem atividades no próprio contexto de trabalho, que gerem aprendizagem entre os docentes, sem depender de eventos esporádicos promovidos externamente.

1.1 BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL

Este artigo defende a ideia de que é no exercício da sua profissão que o professor solidifica as suas teorias educacionais, as modifica, ou ainda, lhes atribui novos significados. Assim, à medida que o professor ensina, ele continua a aprender, pois o trabalho é fonte permanente de aprendizagem.

Para que haja êxito na formação contínua e ela produza o desenvolvimento profissional, é fundamental que essa formação seja levada a cabo pelos próprios professores, como agentes ativos no processo, que seja desenvolvida dentro da escola, e alicerçada numa perspectiva reflexiva e colaborativa.

1.2 O PROFESSOR COMO AGENTE DA SUA FORMAÇÃO

Este artigo parte do pressuposto de que o professor é um sujeito em constante formação e que, por isso mesmo, é preciso dar-lhe o direito de participar ativamente na construção do seu saber. Neste contexto, é pertinente a afirmação de Führt (2015, p. 26) que diz que *“é na escola, à medida que o professor trabalha, que se pode perceber que o professor é uma pessoa em evolução”*.

Existe um elemento de “interformação” no processo da formação, uma vez que ela ocorre através das relações interpessoais, como Garcia (1999) salienta. Porém, não se pode perder de vista a auto formação, uma vez que ela depende, em grande parte, do próprio sujeito. Querer aprender é um elemento fundamental para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO ESCOLAR

A formação dos docentes não se restringe à formação inicial, mas é um processo que se prolonga durante o exercício da sua carreira. Deste modo, à medida que o professor ensina, continua a aprender. Entretanto, o que se verifica é que as atividades de formação

continua levadas a cabo pelo Ministério da Educação de Moçambique e pelos seus parceiros, apesar de terem o seu valor e de sempre produzirem novos conhecimentos, muitas vezes atendem mais às necessidades do sistema, distanciando-se da realidade da escola e das necessidades reais dos professores. As iniciativas que se têm mostrado mais eficazes são aquelas que são desenvolvidas no contexto escolar, local do exercício da profissão.

Portanto, este artigo defende que a escola é um espaço de aprendizagem da profissão, pois é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências para ensinar. É na experiência diária que os conhecimentos prévios adquiridos através da formação inicial são questionados, reestruturados, ou muitas vezes modificados (Libâneo, 2015).

Nesta mesma vertente, Führt (2015) afirma que quando a escola se torna um espaço de formação, isso possibilita a criação de redes de conhecimento entre os docentes, com oportunidade de troca de experiências vividas e conseqüentemente, isso “favorece o desenvolvimento de competências profissionais e a partir da prática, através da prática e para a prática” (p. 25).

É à medida que surgem dificuldades no exercício da profissão que o professor, na procura de soluções, normalmente busca orientações de outros docentes mais experientes do que ele. São estas dificuldades, que se configuram, muitas das vezes, como um aparente incômodo, que podem impulsionar o professor a realizar novas aprendizagens. Neste cenário, a escola transforma-se num espaço de formação e de desenvolvimento profissional. A escola é onde melhor se pode operacionalizar a articulação entre a teoria e a prática, partindo de um constante questionamento do professor sobre a sua própria atuação.

1.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO COLABORATIVO

A colaboração entre os professores é um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente. Considerando que a escola é composta por uma rede de interações, partilhamos do pensamento de Führt (2015) que descreve a escola como um “lugar privilegiado para a formação docente, onde a formação do conhecimento se constrói na interação com o outro” (p. 26). Isto implica que os professores podem aprender a ser profissionais melhores através da interação com outros colegas. Entretanto, embora a necessidade da colaboração pareça unânime entre vários autores, convém salientar que o desenvolvimento de uma cultura de colaboração nas escolas se constitui como um desafio. O discurso tendencialmente assumido da necessidade de desenvolver

modos de trabalho docente mais colaborativos, muitas vezes encontra resistências na sua implementação. Isto porque, conforme as palavras de Alarcão & Canha (2013, p. 48):

A colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. Implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo.

A criação de uma cultura de colaboração é um desafio, porque se contrapõe ao individualismo que impera em muitos contextos educativos. Imbernón (2009) denuncia que na maior parte das escolas, o que predomina é uma “cultura de isolamento, que propicia mais inconvenientes do que vantagens” (p. 58).

Nesse estudo, advoga-se que a colaboração entre pares é imprescindível na formação e na profissionalização docentes (Alarcão & Canha, 2013; Imbernón, 2009 & Roldão, 2000).

A colaboração entre professores pode assumir uma multiplicidade de formas e rótulos. Pretorius (2006) sugere atividades colaborativas, tais como: “equipes de assistência a professores” ou “colaboração em pares” ou “ensino em equipes” (p. 138). O mesmo autor sublinha algumas das vantagens da prática colaborativa no recinto escolar, entre elas:

os professores se sentem mais seguros para fazerem experiências uma vez que o sucesso ou o fracasso é dividido com o grupo; a autoestima dos professores aumenta; os professores estão envolvidos numa situação de aprendizagem diária enquanto partilham ideias, experiências, e métodos bem-sucedidos dos outros, e avaliam a abordagem dos outros e finalmente os alunos colhem os benefícios da melhoria das capacidades de ensino dos professores (p. 138).

Deste modo, é no exercício da profissão, através do intercâmbio de experiências e da confrontação com as vivências com os colegas, que algumas das teorias aprendidas na formação inicial começam a ser questionadas ou solidificadas, gerando, assim, o desenvolvimento profissional do professor.

1.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Um outro aspecto igualmente importante é a reflexão sobre a prática educativa. Na base do conceito de professor reflexivo encontra-se o pressuposto de que o professor é um profissional em constante formação, alguém que tem o direito (e o dever) de construir o seu saber.

Sobre este tema, encontra-se a contribuição de Schön (2000), que formulou a sua teoria sobre o professor reflexivo em torno de três aspectos: reflexão na ação,

reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Schön distingue reflexão na ação e sobre a ação, ao dizer que na primeira, o professor reflete durante a ação, como se estabelecesse um diálogo com a própria situação, sem intervir naquele instante. Por outro lado, a reflexão sobre a ação ocorre depois desta, quando o docente reconstrói mentalmente a ação com o propósito de analisá-la. A terceira etapa, que se refere à reflexão sobre a reflexão na ação, foi sumariada por Alarcão (1996, p. 17) como uma fase essencial, pois ultrapassa as duas anteriores, sendo quando o profissional progride. A mesma autora (ibid.) sublinha que o ato de refletir sobre a reflexão é o que vai permitir ao professor determinar as suas ações futuras e compreender futuros problemas ou descobrir novas soluções. Deste modo, corroborando a perspectiva de Schön (2000), o desenvolvimento profissional dos professores apresenta-se como um processo contínuo, baseado numa reflexão sistemática, inserida num contexto educativo concreto. À medida que o professor procura soluções para resolver situações pontuais no processo de ensino e aprendizagem e implementa as suas ações, o professor reflete. E é esse processo reflexivo que lhe permite um refazer constante da sua prática e das teorias educacionais que subjazem na sua mente.

O que se conclui até aqui é que a experiência profissional é um espaço de construção de novos saberes. Nele, o professor expõe-se, deixa claros os seus conhecimentos, as suas limitações e as suas dificuldades. Nas palavras de Führ (2015), o professor mostra *“a sua realidade, sem maquiagem, sem máscaras e, então através dessa troca ocorre uma ressignificação do saber docente”* (p. 20).

Portanto, para que haja desenvolvimento profissional, o docente precisa de assumir uma postura cada vez mais ativa como agente da sua própria formação, devendo cultivar dentro da escola aspectos que favoreçam uma cultura organizacional de reflexão e colaboração entre os docentes.

2 ENQUADRAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO

Para refletir sobre o tema da formação contínua, o contexto escolhido foi o ensino primário na cidade da Beira, em Moçambique. O ensino em Moçambique foi nacionalizado em 1975, através do decreto 12/75, mas só foi elaborada uma lei da educação concretamente em 1983, sob a designação de Sistema Nacional de Educação (SNE), a qual foi revista no ano de 1992 (Golias, 1993, p. 9). Três anos após a revisão do SNE, Moçambique aprovou a Resolução 8/95 de 22 agosto/1995, que se referia à formação inicial e continuada de professores. Entretanto, cabe ressaltar que atualmente ainda faltam políticas educacionais que garantam a sua implementação de forma efetiva.

O Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2006) afirma que, embora tenham sido criados programas de aperfeiçoamento de professores em serviço, a sua cobertura foi limitada. O referido plano reconhece que as condições nas escolas tenham impedido a aplicação de novas estratégias de ensino e destaca problemática das turmas numerosas, com mais de oitenta alunos. O plano admite, assim, as fragilidades do ensino primário e a pertinência da formação contínua. O documento descreve:

“há professores que não dominam as suas disciplinas, faltam-lhes a capacidade para assegurarem uma aprendizagem efetiva, e estes fatores são agravados pelas exigências que o novo currículo coloca aos alunos e professores, e por uma relativa fraca monitoria e avaliação na escola”. (MINED, 2006, p.29).

Face a esta situação, o Ministério da Educação criou um conjunto de iniciativas com vista a propiciar uma formação contínua de professores do ensino básico. De todas as atividades elencadas, este estudo elegeu as Jornadas Pedagógicas como objeto de investigação. Foi precisamente em agosto de 2008 que o Ministério da Educação, no seu IV Conselho Coordenador, deliberou a realização de Jornadas Pedagógicas como uma forma de contribuir para a melhoria das aprendizagens. Foram as dificuldades dos alunos do ensino básico na leitura e escrita que levaram a uma recomendação aos órgãos da educação para que se multiplicassem os esforços, em todo o território nacional, disseminando estratégias eficazes no ensino da leitura e escrita.

É neste contexto que surge este estudo, que procura refletir sobre o funcionamento e impacto das Jornadas Pedagógicas.

3 METODOLOGIA

O objetivo que norteou este estudo foi o de analisar as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional docente, na percepção dos professores primários e diretores adjuntos pedagógicos da Beira, Moçambique.

Com base nesse objetivo, o que se procurou foi, de forma mais específica, identificar a natureza das atividades desenvolvidas e analisar as opiniões dos participantes sobre a pertinência das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional do professor. Essa reflexão foi estruturada através de cinco questões orientadoras:

- Qual a natureza das atividades realizadas no âmbito das Jornadas Pedagógicas?
- Que necessidades de formação são identificadas pelos diretores adjuntos pedagógicos e professores, com vista ao desenvolvimento profissional efetivo dos docentes?

- Qual a percepção dos diretores adjuntos pedagógicos e professores sobre a eficácia das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional dos professores primários?
- Que percepções têm os diretores adjuntos pedagógicos e os professores sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas na melhoria da qualidade das práticas de ensino/aprendizagem?
- Como se pode otimizar a eficácia das Jornadas Pedagógicas enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores primários?

Tendo em conta as características do objeto de investigação, e para que se pudesse interpretar as percepções dos participantes e atribuir significados aos seus modos de olhar o processo de formação, optou-se por uma abordagem eminentemente qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Deste modo, foram escolhidas de forma aleatória duas escolas primárias da cidade da Beira, de dimensões diferentes, e recolhidas as percepções dos diretores pedagógicos e dos professores primários do primeiro ciclo.

Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à aplicação de questionários e à entrevista semiestruturada, grupos de discussão focalizada, análise documental e observação. Na primeira etapa, todos os professores que ensinam o primeiro ciclo foram inquiridos através de questionário e na segunda, foram selecionados para entrevista apenas três professores de cada escola, para o aprofundamento de algumas questões. Os grupos de discussão focalizada realizaram-se num ambiente aberto, para que os professores participassem livres de constrangimentos num debate sobre a questão em estudo. Foi ainda realizada uma visita à Direção Provincial de Educação de Sofala (DPES) para recolha de documentos relativos às Jornadas Pedagógicas. Os participantes neste estudo totalizaram os vinte e dois professores e dois diretores adjuntos pedagógicos (quinze professores da escola A e sete da escola B, designação adotada para preservar o seu anonimato).

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para favorecer a compreensão das respostas apresenta-se um breve resumo do perfil dos participantes no estudo. O grupo foi formado por dois diretores pedagógicos e vinte e dois professores primários. Os docentes foram quinze da escola A e sete da escola B. Entre estes, vinte são do sexo feminino e apenas dois do sexo masculino. Entre os vinte e dois participantes, treze professores têm trinta a quarenta anos de idade. Percebe-se uma pequena diferença no que concerne ao tempo de serviço entre as duas escolas. Enquanto a escola A tem onze professores com mais de dez anos de serviço, e entre eles, dois com mais de trinta anos de docência, na escola B, entre os sete professores participantes, apenas um tem mais de trinta anos e os demais, têm menos de dez anos

de carreira. Comparativamente, o que se percebe é que a escola B tem professores mais jovens e menos experientes do que os da Escola A.

No que se refere à formação inicial, a maioria dos professores das duas escolas fez o Curso de Formação de Professores Primários, num total de vinte e um docentes, com a exceção de apenas um da escola B. O tempo de duração do curso inicial variou entre um e dois anos. Quanto ao perfil dos diretores pedagógicos, ambos são do sexo masculino, com idade compreendida entre os trinta e os quarenta anos. Nenhum deles recebeu formação específica para ser diretor pedagógico, tendo feito somente o curso de formação de professores, do qual constam disciplinas relacionadas com a gestão escolar.

O estudo procurou, através dos diversos instrumentos de recolha de dados, compreender a percepção dos professores e diretores pedagógicos no que respeita respeito às Jornadas Pedagógicas. Os participantes foram interrogados sobre a importância dessa atividade e os dados mostraram que os professores e os diretores pedagógicos afirmam a sua importância. Também quando foram questionados sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas no desempenho do docente e, conseqüentemente, no aproveitamento dos alunos, os resultados mostraram- se muito favoráveis. Entretanto, embora as Jornadas Pedagógicas pareçam ser percebidas pelos participantes como algo que contribui para o seu desenvolvimento profissional, no que toca a perguntas relacionadas com a motivação e frequência de participação na atividade, os dados parecem mostrar uma certa incongruência.

Ao serem interrogados sobre a importância da atividade, entre os vinte e dois professores, apenas um disse que participa porque é obrigatório. Os demais vinte e um afirmaram participar por ser do seu interesse. No entanto, como pode ser visto no gráfico 1, embora reconheçam o valor das Jornadas, alguns professores responderam que participam “às vezes”, “quando podem”, o que leva a crer que não entendem esta atividade como uma prioridade.

Figura 1: Regularidade da participação nas Jornadas Pedagógicas.



Diante das perguntas: “Como avalia o nível de motivação dos professores em geral para participarem das Jornadas Pedagógicas? E qual é a sua motivação em particular?” as entrevistas realizadas com seis professores revelaram percepções antagônicas: para alguns a motivação é alta e para outros, baixa.

Na Escola A nenhuma resposta indicou “motivação alta”. Quando muito, média e maioritariamente baixa. Os dados indiciam um certo descontentamento por parte dos professores. Um dos entrevistados usou a expressão “peso” para se referir às Jornadas Pedagógicas.

Outro aspecto que o estudo procurou identificar diz respeito à opinião dos participantes sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas no desempenho do professor, bem como no aproveitamento dos alunos. As respostas dos participantes, tanto através dos questionários, como das entrevistas, revelaram a crença de que a atividade contribui para o desenvolvimento profissional docente e aprendizagem do aluno

Contudo, apesar de um discurso tendencialmente positivo sobre as Jornadas e sobre os seus impactos nas aprendizagens dos alunos, os dados recolhidos mostram que o aproveitamento dos alunos das classes iniciais é baixo. Isso pode ser comprovado através dos dados encontrados no relatório denominado “Inquérito Sobre os Indicadores de Prestação de Serviços” (IPS), apresentado pelo Ministério da Educação em Moçambique, que apresenta uma perspectiva comparativa entre vários países africanos em relação ao aproveitamento do aluno no ensino básico.

Tabela 1. Índice de aproveitamento dos alunos comparados com outros países africanos.

Pontuação	Moçambique 2014	Quênia 2012	Uganda 2013	Nigéria 2013	Togo 2013
Pontuação 0-100 (língua e matemática)	24	71	53	45	45
Pontuação em língua	23	80	53	46	45
Pontuação em matemática	26	61	58	40	44

Assim sendo, não foi possível comprovar que as Jornadas Pedagógicas contribuam, efetivamente, para a melhoria das práticas docentes e, conseqüente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

O estudo procurou avaliar, ainda, a opinião dos professores e dos diretores pedagógicos a respeito de outras duas vertentes: o nível de colaboração entre pares e a reflexão sobre a prática. Os resultados mostraram que, apesar de os sujeitos da investigação afirmarem que há colaboração, esta é de pouca intensidade, essencialmente circunscrita à planificação em conjunto.

No que se refere à reflexão sobre a prática, trata-se de um assunto que não surgiu espontaneamente durante a recolha de dados e durante as observações das Jornadas Pedagógicas. Para além disso, foi possível observar “Jornadas” que consistiram em reuniões de carácter muito informativo, sem qualquer atividade de cunho pedagógico.

Apesar de a maioria dos participantes afirmar que as Jornadas são eficazes para o seu desenvolvimento profissional, nem todos se encontram satisfeitos com as estratégias utilizadas. Diante da questão sobre a eficácia das estratégias utilizadas nas Jornadas Pedagógicas, os resultados mostraram que, apesar dos discursos elogiosos, um número bem expressivo de professores não está satisfeito com a estratégia das Jornadas Pedagógicas. Diante da pergunta sobre a satisfação ou não os resultados indicaram que na escola A, 10 professores se sentem satisfeitos, contra 5 insatisfeitos, enquanto na escola B a polarização é ainda maior: 4 satisfeitos e 3 insatisfeitos. No que tange a motivação para participar da atividade, os resultados indicaram desmotivação embora afirmassem em outro momento que participavam por ser do seu interesse.

Tabela 2: Nível de motivação dos docentes para participar das Jornadas Pedagógicas.

Nº. Participantes Questionário (22)	21	1
Professores	Importante. Vou pois é do meu interesse	Um disse: "vou porque é obrigatório"
Como você avalia o nível de motivação dos professores em geral para participarem das Jornadas Pedagógicas? E a sua motivação em particular?		
Motivação (Entrevistas)	Percepções antagónicas: para alguns a motivação é alta e para outros, baixa. Ex. Escola A nenhuma resposta indicou "motivação alta". Quando muito média e maioritariamente baixa, Dados indicam um certo descontentamento. Um dos participantes usou a expressão é um "Peso"	
O discurso nas entrevistas e GDF sublinham o valor das Jornadas Pedagógicas, a motivação é baixa.		

Finalmente, o último bloco de questionamentos que a pesquisa incluiu refere-se aos pontos positivos e negativos e as sugestões dos participantes para que as Jornadas Pedagógicas pudessem tornar-se mais eficazes. Os participantes sublinharam como pontos positivos da atividade a melhoria da ação pedagógica e o favorecimento de colaboração entre os docentes. Mas, por outro lado, elencaram como pontos negativos: a ausência de compensação financeira pela participação, a fraca participação, conteúdos e estratégias não adequados às necessidades, funcionamento durante a semana e em horário de aulas, e o tempo insuficiente alocado às Jornadas.

Em consonância com essas limitações mencionadas pelos participantes, foram indicadas várias sugestões para que as jornadas se tornassem mais eficazes, entre elas: que houvesse uma compensação financeira (como ocorria no início por ocasião da implantação das Jornadas Pedagógicas), que houvesse mais empenho dos professores, que fosse dedicado mais tempo à atividade, que os conteúdos tratados nas reuniões fossem mais contextualizados e adequados às necessidades da escola, que houvesse uma melhor seleção das estratégias utilizadas e, finalmente, que houvesse mais formação dos professores em relação às Jornadas Pedagógicas.

Portanto, parece ficar evidente que, apesar de um discurso tendencialmente positivo sobre as Jornadas Pedagógicas, os participantes ainda percebem muitas limitações, havendo margens significativas para a sua melhoria no que concerne aos seus impactos no desenvolvimento profissional do professor.

5 SÍNTESE INTERPRETATIVA E CONCLUSIVA

No final deste estudo podemos concluir que:

- Os modelos de formação contínua que prevalecem em Moçambique parecem aproximar-se mais de um Paradigma Tradicional de desenvolvimento profissional.
- Os participantes demonstram ter uma compreensão difusa dos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional.
- Embora os resultados apontem para uma aparente satisfação com as Jornadas Pedagógicas, não foi possível identificar o impacto delas na melhoria do desempenho dos docentes, na melhoria no aproveitamento dos alunos e no desenvolvimento profissional docente.

Portanto, em termos de implicações para a prática, destacam-se cinco aspectos fundamentais que seria importante implementar:

- Aproximar os modelos de formação contínua em Moçambique de um paradigma mais centrado na reflexão-ação e na aprendizagem entre pares;
- Proceder a uma ressignificação dos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional junto dos docentes;
- Resgatar a ideia da escola como sendo o local mais adequado para o desenvolvimento profissional docente;
- Promover a colaboração entre os docentes, com vista à criação de comunidades profissionais de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional e organizacional;

- Criar estratégias de desenvolvimento profissional que fomentem a adoção de uma atitude reflexiva na e sobre a prática.

De forma mais concreta, este estudo aponta para a necessidade de uma reflexão-ação em três níveis: ao nível macro, que inclui o MINEDH, DPES e outros *policy makers* educacionais, ao nível meso, que é o das organizações escolares, e ao nível micro, que se refere à ação dos professores.

Ao nível Macro, parece ser recomendável:

- Continuar a apostar na formação inicial dos professores primários e valorizar a formação contínua, com vista ao desenvolvimento profissional;
- Melhorar os referenciais e práticas de avaliação das Jornadas Pedagógicas, de modo a ser possível avaliar os seus reais impactos na melhoria do ensino e das aprendizagens;
- Rever os cursos de formação inicial de professores, com vista ao aprofundamento de conceitos básicos, tais como, formação contínua e desenvolvimento profissional, pois são essenciais para o exercício da função docente.

Ao nível meso, das organizações escolares, recomenda-se:

- Repensar a forma de organização do trabalho dos docentes, libertando-os de tarefas pedagogicamente inconsequentes e alocando tempo específico no seu horário de trabalho para uma ação educativa colaborativa e reflexiva sistemática, que possa conduzir ao seu desenvolvimento profissional;
- Que o Diretor Pedagógico assuma um papel mais proativo quanto às Jornadas Pedagógicas, tornando-se um mobilizador interno de práticas colaborativas e reflexivas dentro do recinto escolar.

Ao nível Micro, da ação dos professores, é recomendável que estes:

- Assumam a responsabilidade pela sua autoformação. O professor precisa de ter uma postura de aprendiz, de agente da sua própria formação, e aprender através das suas dificuldades e erros cometidos no quotidiano escolar;
- Adotem modos de trabalho mais colaborativos e promotores de uma reflexão conjunta e sistemática na e sobre a prática, que permitam uma aprendizagem eficaz entre pares, conducente à melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos.

Finalmente, ao concluir este estudo, tornou-se evidente que a formação de professores é um tema muito rico, havendo várias possibilidades para o seu aprofundamento. Diante da relevância do assunto sugere-se que outras pesquisas sejam

levadas a cabo nessa direção, especialmente no que respeita à formação em exercício e ao desenvolvimento profissional do professor em outros níveis de ensino, bem como a relação desse tema com a cultura organizacional das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores**. Porto, Portugal: Porto. Editora. 1996.

ALARCÃO, Isabel. & CANHA, Bernardo. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto, Portugal: Porto Editora. 2013.

FÜHR, Regina Cândida. **A construção coletiva na escola como espaço de formação**. Curitiba, Brasil: Appris, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professor: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GOLIAS, Manoel. **Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente**. Maputo, Moçambique: Editora Escolar, 1993.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Plano Quinquenal do Governo moçambicano para (2015-2019)**. Disponível em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, Brasil: Cortez, 2009.

LIBÁNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. 6.ed. São Paulo, Brasil: Heccus, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Estratégico da Educação e Cultura**. Relatório do sector da educação. Disponível em <http://www.mined.gov.mz/Pages/Home.aspx>. 2006. Acesso em: 11 jun. 2018.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores, Em NÓVOA, António. (Coord.). **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, pp. 15-38, 1991.

PRETORIUS, Fanie. Parcerias na Educação. In Lemmer, Eleonor (Ed.), **Educação Contemporânea: questões e tendências globais**. (132-151). Maputo, Moçambique: Texto Editora, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro/ CIFOP, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Brasil: Artimed, 2000.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Jorge José Martins Rodrigues é economista. Licenciado, mestre e doutor em Gestão (ISCTE-IUL). Mestre e pós doutorado em Sociologia – ramo sociologia económica das organizações (FCSH NOVA). Professor coordenador no ISCAL – *Lisbon Accounting and Business School* / Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal. Exerceu funções de direção em gestão (planeamento, marketing, comercial, finanças) no setor privado, público e cooperativo. É investigador integrado no Instituto Jurídico Portucalense. Ensina e publica nas áreas de empresa familiar e família empresária, estratégia e finanças empresariais, gestão global, governabilidade organizacional, marketing, planeamento e controlo de gestão, responsabilidade social e ética das organizações.

Maria Amélia Marques, Doutora em Sociologia Económica das Organizações (ISEG/ULisboa), Mestre em Sistemas sócio-organizacionais da atividade económica - Sociologia da Empresa (ISEG/ULisboa), Licenciada (FPCE/UCoimbra), Professora Coordenadora no Departamento de Comportamento Organizacional e Gestão de Recursos Humanos (DCOGRH) da Escola Superior de Ciências Empresariais, do Instituto Politécnico de Setúbal (ESCE/IPS), Portugal. Membro efetivo do CICE/IPS – Centro Interdisciplinar em Ciências Empresariais da ESCE/IPS. Membro e Chairman (desde 2019 da ISO-TC260 HRM Portugal. Tem várias publicações sobre a problemática da gestão de recursos humanos, a conciliação da vida pessoal, familiar e profissional, os novos modelos de organização do trabalho, as motivações e expectativas dos estudantes Erasmus e a configuração e dinâmica das empresas familiares. Pertence a vários grupos de trabalho nas suas áreas de interesses.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Accountability 227, 263, 264, 265, 266, 274, 275, 276
Administrações públicas 289, 290, 294, 295, 299, 301, 303, 304, 306
Análise discriminante 251, 252, 260
Análise “Lata de lixo” 174
Anteriores opiniões modificadas 263, 266, 267, 268, 274
Aprendizaje Colaborativo 24
Área de promoção y fomento 97, 107
Ativos tangíveis 159, 167, 168, 301
Auditoria 100, 106, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 274, 275, 276, 287, 293

B

Bioética 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

C

Calidad de Datos Abiertos 87, 88, 95
Certificação 210, 211, 218, 221, 222, 223, 224, 274
Clasificación 97, 103, 104, 106, 108, 280
Comunidad Virtual de Aprendizaje 24, 26
Conciliação entre a vida profissional 210, 211, 212, 226, 227
Conocimientos financieros 32, 33, 35, 38, 39, 41
Contabilidade pública 274, 289, 290, 292, 295, 298, 303, 304, 305, 306
Continuidade 139, 252, 258, 260
Cooperação 144, 145, 146, 155, 196, 204
Criação de valor 144

D

Desenvolvimento profissional 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
Direitos humanos das mulheres 237, 239, 240, 241, 242
Discurso 4, 10, 12, 110, 184, 185, 186, 190, 191, 195
Docente 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 21, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 60, 62, 63, 97, 184, 192, 247

E

Educação 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 14, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 202, 208, 214, 216, 227, 238, 239, 243, 246, 247, 248, 249, 264

Educación 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 50, 51, 68, 84, 85, 95, 98, 99, 105, 110, 111, 281, 288

Educación financiera 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 99

Educación Superior 15, 17, 19, 22, 25, 68, 105

Envelhecimento activo 229, 230, 231

Esmeraldas 32, 33, 34, 38, 39, 40

Estratégia 8, 11, 126, 146, 148, 164, 167, 170, 171, 186, 196, 197, 198, 199, 206, 208, 216, 301

Estrés 54, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

Estudiante 15, 17, 19, 20, 52, 55, 56, 57, 58, 73

Evaluación formativa 52, 55, 56, 57, 59

Exámenes 67, 68, 70, 73, 75, 78, 82, 83

F

Falência 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 261, 262

Família consanguínea 126, 132, 133, 134

Familiar e pessoal 210, 211, 212, 214, 215, 227

Feminicídio 237, 238, 239, 246, 247, 248, 249

Formação contínua 1, 2, 7, 12, 13, 14

G

Gens 126, 127, 134, 135, 136

Gobierno Abierto 87, 88, 95

H

Herramienta de validación 87, 92, 94

I

Identity 110, 112, 113, 119, 120, 122, 123

Ingeniería de Software 52, 54, 57

Instituições de Ensino Superior 196, 197, 200, 209

Investigação interpretativa 174, 177, 178, 179

Investigación 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 55, 65, 77, 84, 92, 95, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 184, 189, 191, 192

Islamic education 110, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

J

Jornadas Pedagógicas 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

Jóvenes bachilleres 32, 35, 36, 38, 39

L

Lei Maria da Penha 237, 239, 244, 247, 248, 249

M

Marketing 109, 143, 158, 174, 196, 197, 201, 204, 207

Mercado bursátil 277, 279, 281, 282, 283, 286, 287

Mercado de capitales 277, 279, 280, 281, 284, 285, 287, 288

Mercados financieros 277, 278, 279, 280, 287, 288

Micro e pequenas empresas 144, 155

Mindfulness 67, 68, 71, 72, 83, 84, 85

Monogâmica 126, 132, 136, 137

Moral 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 115, 116, 281

Municípios 231, 232, 233, 234, 236, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276

O

Observatorio de Ciencias Empresariales 97, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108

Organizações familiarmente responsáveis 210, 213, 222

Orientação para o mercado 174

Ortografía en datos abiertos 87

P

Políticas públicas 26, 40, 108, 179, 237, 239, 243

Previsão 46, 245, 251, 252, 255, 256, 259, 261, 262

Psicología del trabajo 184, 185

Punaluana 126, 127, 132, 133, 134, 135

R

RBV Theory 159, 160

Recursos estratégicos 148, 159

Redes de negócio 144
Reforma 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 195, 289, 290, 302, 304, 305
Reforma laboral 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190
Reforms 110, 111, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 185
Regiões de baixa densidade 229
Relato de sustentabilidade responsabilidade social corporativa 210
Rendimiento académico 67, 84
Responsabilidade social 4, 44, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 224, 225, 226
Rúbricas 52, 56, 57, 62, 65, 66, 257

S

Scoring 251, 252, 259, 260, 262
Setor Público 174, 180, 264, 265, 266, 267, 273, 275, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 301, 304, 305
Sindiásmica 126, 127, 132, 135, 136, 137
Sistema de evaluación 52
SNC-AP 289, 290, 294, 295, 296, 301, 302, 303, 304, 305

T

Teoria institucional 174, 178, 183
Textbooks 28, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123
Trabajadores 184, 185, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 195

U

Universidade Sénior 229, 231, 235

V

Values 42, 43, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 192
Vantagens competitivas 145, 147, 148, 149, 155, 159, 165, 166, 167, 170
Violências de gênero 237, 242