



FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UM CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA PRAXE EDUCATIVA

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A CONTRIBUTION TO IMPROVING EDUCATIONAL AND CRITICAL- REFLECTIVE PRACTICE

Ovídio Jaime Kassinda ^{1*} 

Instituto Superior de Ciências da Educação. Benguela-Angola. *E-mail para

correspondência: ovidiokassinda8@gmail.com

RESUMO

O artigo aborda a formação e o desenvolvimento profissional de professores como pilares fundamentais para a melhoria da praxe educativa e para atender às demandas da contemporaneidade. O Mesmo tem como objectivo geral “compreender e destacar a importância desses processos para a qualificação docente e o impacto na qualidade da educação”. A pesquisa adopta uma metodologia qualitativa com revisão bibliográfica, centrando-se em autores relevantes que discutem temas como formação contínua, competências profissionais e práticas educativas. Os resultados apontam que o desenvolvimento profissional contínuo promove mudanças significativas na prática pedagógica,

The article addresses teacher training and professional development as fundamental pillars for improving educational praxis and meeting contemporary demands. Its general objective is to “understand and highlight the importance of these processes for teacher qualification and the impact on the quality of education. The research adopts a qualitative methodology with a bibliographic review, focusing on relevant authors who discuss topics such as continuous training, professional competencies, and educational practices. The results indicate that continuous professional development promotes significant changes in pedagogical practice, contributes to teachers' academic

contribui para a progressão académica dos professores e eleva a qualidade do sistema educativo. Conclui-se que é essencial implementar programas formativos que incentivem a reflexão crítica e a busca de soluções práticas para os desafios do sector educacional, adaptando-se às necessidades específicas dos professores e das comunidades escolares.

Palavras-chave: Formação contínua; Desenvolvimento profissional de professores; Praxe educativa.

progression, and enhances the quality of the educational system. It is concluded that it is essential to implement training programs that encourage critical reflection and the search for practical solutions to the challenges of the educational sector, adapting to the specific needs of teachers and school communities.

Keywords: Continuous training; Professional development of teachers; Educational praxis.

Introdução

Sabe-se, pois, que a Educação ocupa um lugar privilegiado na vida do homem e da sociedade, dado ao seu carácter norteador na formação emancipadora da consciência humana. Por este facto a formação de professores constitui assim pedra angular para o desenvolvimento de qualquer sociedade e olhando para alienação do desenvolvimento profissional, às transformações qualitativas e quantitativas de saberes, perspectivas, crenças, valores e práticas que ocorrem ao longo do tempo, veremos que são resultados experienciais, da formação e da reflexão sobre praxe educativa.

Assim sendo, profissão docente exercida quer a nível básico ou superior tem recebido solicitações para que se mantenha actualizada e qualificada diante da realidade social. Por conseguinte o investimento na continuidade de estudos direccionados ao desenvolvimento profissional é algo imperativo e inevitável, embora os processos formativos para professores(as) universitários(as) se constituam historicamente em acções pontuais, fragmentadas e distantes de suas necessidades formativas, com exíguas contribuições para o desenvolvimento profissional docente (Campos & Morais, 2024).

Estes dilemas de auto-superação devem então ser encarados de forma genérica, por comportar professores, gestores educacionais e demais actores do sector. Por esta razão discutiremos por meio de uma incursão bibliográfica aspectos atinentes a importância do conhecimento profissional, práticas de formação de professores, modelos de



desenvolvimento profissional, fases ou etapas de desenvolvimento profissional, paradigmas de formação e suas variáveis, cuja a finalidade está assente no aperfeiçoamento de competências necessárias para o exercício e melhoria da prática e progressão da carreira docente.

A temática é justificada por constituir oportunamente, num dos aspectos mais preocupantes das políticas e dos sistemas educativos, se observarmos a nova dinâmica funcional que se exigem às instituições de ensino e aos professores. Por este motivo, há de toda uma necessidade, abordarmos sobre o assunto em causa, por estar intimamente ligada a qualidade de ensino nas escolas e nos resultados da aprendizagem e progressão da carreira docente, objectivando a superação problemas como insucesso e ineficácia dos sistemas educativos no seu todo.

Assim Cameira (2018) como citados em Paiva *et al.* (2023) os paradigmas de formação docente expressam acções e práticas que implicam a determinação da finalidade desse processo, de acordo ao perfil que desejamos. E essa melhoria qualitativa do ensino, passa por inúmeras etapas principalmente pela formação de quadros capacitados para enfrentar as demandas sociais. Por isso a atribuição da responsabilidade de ensinar, orientar e transformar as mentes, pelo professor cabe às estruturas macro e meso da educação, por meio da criação de políticas de formação para que de facto se possa munir os mesmos de competências necessárias para o desempenho eficaz de suas funções enquanto educadores.

Marco Teórico

Conceito de escola e seus paradigmas

O fenómeno da globalização trouxe fortes responsabilidades para as várias instituições e sectores da sociedade. Esse fato ocorreu devido à necessidade de qualificação profissional que pudesse dar manutenção ao novo cenário formado pela globalização diretamente ligado ao capitalismo desenfreado, onde a escola recebe uma sobrecarga de responsabilidade de “incluir, formar pessoas dotadas de ética de maneira interdisciplinar para atender às demandas do mundo tecnológico” (Lagar *et al.*, 2013).

Em concórdia com as ideias de Libâneo (2007) como citados em Pereira e Carloto (2016), a escola é uma “unidade básica e espaço de realização dos objectivos e metas do sistema educativo, cuja missão central consubstancia-se na formação de indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente de forma global, para atender a necessidade de maior e

melhor qualificação profissional, preparação tecnológica e desenvolver atitudes e disposições para a vida numa sociedade.

É uma instituição socioeducativa agregadora de acções ou experiências comuns e científicas, com a finalidade de formar homens qualificados responder às exigências actuais. Sua função da escola suscita a reflexão dos diferentes modelos de organização e gestão dada a sua natureza e missão.

Comungando com Coutinho (2005) como citado em Débora (2019), podemos definir “paradigma como um conjunto articulado de postulados...”. Os paradigmas de escola representam um arquétipo de um determinado sistema de educação que definem tipos de escolas vigentes:

- Escolas fechadas em si mesmas;
- Escola como um espaço de pesquisador livre da pressão social;
- Escola como um espaço de aglutinação “de valores da tradição da classe que detêm o poder com os da actualmente designada de classe média;
- Escola como espaço voltado à satisfação das necessidades de desenvolvimento humano, técnico, tecnológico, económico e social das comunidades.

A satisfação das necessidades do desenvolvimento humano, técnico, tecnológico, económico e social das comunidades, na formação dos novos cidadãos é imprescindível tanto na teoria quanto na prática na medida que abre novas perspectivas para construção de uma escola nova dada a realidade actual para a realidade angolana. Entretanto, vale ressaltar que existem competências que devem ser compreendidas e trabalhadas a fim de, ao ser incorporadas pelos professores, promovam a mudanças qualitativas desejadas e capazes de tornar os professores em profissionais comprometidos, competentes e eficientes no exercício da praxe educativa e critico-reflexiva.

Formação contínua

Quintana e Damasceno (2024) defendem que:

A formação continuada é importante não porque a formação inicial é insatisfatória, embora isso muitas vezes seja uma realidade, mas sobretudo pela dinâmica de trabalho do professor que exige estudo constante e pela dinâmica do ser que está sempre em construção, em desenvolvimento, em aprendizagem, nas palavras de Freire, por isso a formação



permanente se funda na ideia de que “no saber podemos saber mais” é, portanto, um sujeito em desenvolvimento.

Segundo Nóvoa (1992, p.3) como citado por De Sousa e Couto (2021), a formação deve ir além do lugar onde se adquire técnicas e conhecimentos. Para ele, a formação de professores deve ser concebida como “momento chave” para a socialização e a construção da identidade profissional, de modo que o professor perceba a formação como um investimento pessoal.

De acordo com a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a formação continuada tem como “principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (Brasil, 2015).

Assim sendo, a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional que considera, entre outras ideias, “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita reflectir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (Brasil, 2015), além do diálogo e a parceria com autores e instituições que possam contribuir para a melhoria dos processos educacionais e da instituição educativa.

Em conformidade com estas ideias, Nóvoa (2019) considera a necessidade de uma “formação construída dentro da profissão docente”... O que exige das iniciativas de formação de professores a assunção de um carácter prático, centrado na aprendizagem dos alunos, nos estudos de caso e tendo por referência o trabalho escolar. Com esse entendimento, a formação continuada deverá ser pensada na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas, pautado na conexão das ações pensadas e realizadas nela.

Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional do professor requer, além de oportunidades de formação, engajamento por parte dos docentes numa busca constante por conhecimentos, para garantir e melhorar a sua contribuição profissional, uma vez que a aprendizagem baseada apenas na própria experiência não é suficiente. Na ideia pensada por Day (2001), o desenvolvimento profissional contempla todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades planejadas, realizadas para benefício do profissional, do grupo ou da escola, resultando em contribuição para a qualidade da educação. Nessa lógica, o desenvolvimento profissional é compreendido como sendo:

o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases da sua vida profissional (Day, 2001).

Este fenómeno é compreendido, assim, numa visão holística, de modo que é influenciado pelas histórias de vida pessoal e profissional dos professores, das políticas públicas e dos contextos da escola. Esse entendimento implica a compreensão da necessidade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional com recursos adequados, tendo em vista que a aprendizagem deve ser uma questão permanente para alunos e professores.

Facilita a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. Assim, desenvolvimento profissional é considerado como um elemento integrador entre as práticas curriculares docentes, escolares e pessoais, por se tratar de “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (García, 2009, p. 9, como citado por De Sousa & Couto, 2021).

Fases do desenvolvimento profissional do professor

Nesta convergência de ideias Alves (2001) e Santos (2003), “o desenvolvimento e auto-realização profissional do professor é dependente do modo, mais ou menos atractivo e gratificante, decorrentes da fase de entrada/tacteamento (1/3 anos) e da fase de estabilização (4/6 anos).

É nelas que o percurso de vida do professor se vai cimentar, pelo que a atenção que nos merecem nunca é de minimizar, mas, antes pelo contrário, deve ser continuamente redobrada pela precisa razão de que «os primeiros anos de carreira até à ‘opção definitiva’ pelo ensino como profissão», constituem, juntamente com um final de carreira «desinvestido» e «amargo», dois momentos «propícios à eclosão de crises», no seu estudo com professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico” (Gonçalves, 1992, como citado em Alves, 2001).

Tavares (2001), afirma que após as fases iniciais, como entrada-tacteamento e estabilização-consolidação de um repertório pedagógico, sucedem-se outras fases como:



Fase de experimentação ou de diversificação: para uns, tratar-se-ia de majorar os seus contributos e impacto no seio dos alunos, uma vez estabelecida a consolidação pedagógica da fase de «estabilização»; para outros, o jogo é institucional: conseguida a «estabilização», lançamo-nos contra as aberrações do sistema, que reduzem, precisamente, o virtual impacto sobre alunos. Esta fase pode declinar para uma busca activa das responsabilidades administrativas, o que introduz a problemática da ambição pessoal, ou de novos desafios, facto que responderia aos receios do aparecimento da rotina.

Fase modal do questionamento: embora solidamente inscrita na maior parte das investigações empíricas, são pouco consistentes as suas origens e características, dado que os “sintomas” podem situar-se entre um ligeiro sentimento de rotina e uma real crise existencial face à prossecução na carreira, e, por outro lado, não há indicativos de que a maioria dos professores passe por uma tal fase, sobretudo a maioria das mulheres;

Fase modal da serenidade e distanciamento afectivo: pressupõe aqui que o problema do questionamento esteja ultrapassado, pelo menos junto de um grande número de professores. Segundo as investigações empíricas, representa esta fase um «estado de alma»: sentimo-nos menos enérgicos, menos empenhados, mas mais calmos, menos preocupados face aos problemas surgidos na aula. Surge também, nesta fase, um outro «leitmotiv»: o crescente distanciamento afectivo dos alunos, distanciamento originado principalmente pelos próprios alunos;

Fase do conservantismo e lamentações: por volta dos 50-60 anos, um importante número de professores torna-se «rabugentos», lamentando-se da evolução dos alunos, da atitude pública, da política educacional e dos colegas mais jovens. Há também a tendência para crer que neste grupo de professores as mudanças raramente conduzem a melhorias do sistema, considerando-se, antes, que no teor desta fase se juntam o folclore ambiental e os estudos gerais sobre a relação entre a idade e o conservantismo;

Fase do desinvestimento: embora a demonstração empírica desta fase não seja unívoca, tratar-se-á aqui de uma ondulação progressiva, bem como de uma «interiorização» acrescida em direcção ao final da carreira. O conteúdo geral da fase é relativamente positivo. Vamo-nos desprendendo progressivamente, sem ressentimento, do investimento profissional, para consagrar mais tempo a nós próprios, aos interesses externos à função, e a uma vida social reflexivo-filosófica” (Alves, 2001). ***Etapas de desenvolvimento profissional***

A respeito disso, Flores (2010) e da Silva (2012), referem que existem diversas etapas e modelos no processo de desenvolvimento profissional do professor, as quais são manifestadas por diferentes tipos de preocupações resultantes da experiência de ensino.

Etapa da sobrevivência (Survival): primeira etapa de desenvolvimento profissional designada por etapa de *sobrevivência* também designada por *survival*, que se caracteriza pela conquista progressiva do papel de professor; fase em que o professor iniciante luta/consegue o controlo da turma e a aceitação por parte dos alunos (Flores, 2010). Este período é correspondente aos três primeiros anos de trabalho (fase probatória), o professor luta pela sua sobrevivência profissional, focando a sua atenção à afirmação da sua própria identidade e idoneidade para o desempenho da profissão, conquista progressiva do seu papel como professor.

Etapa do Domínio/proficiência (mastery): caracteriza-se pelo alcance de um nível mais elevado de domínio disciplinar e aptidão, perícia ou mestria em termos de sua praxe, passando a focar as suas preocupações, às situações de ensino relativamente aos materiais, métodos de ensino e domínio de destrezas. Claramente, ao alcançar essa proficiência, sente-se mais seguro no exercício da sua profissão, pois, é iniciado o processo de busca por outras conquistas em termos profissionais passando a focar a sua atenção e preocupação em outros alvos.

Etapa do impacto nos alunos (impact): aqui o professor direcciona as suas preocupações, aos alunos, propriamente à sua aprendizagem, foca-se na tentativa de responder às suas necessidades, interesses e expectativas da turma. É nessa etapa em que os professores fazem recurso à criatividade, à iniciativa e, em alguns casos à inovação, há uma enorme preocupação por parte do professor com relação à aprendizagem dos alunos ou às situações de ensino por parte do professor.

Modelos do desenvolvimento profissional

É um guia que descreve o *modus operandi* entre a instituição e o funcionário relativamente ao trabalho em equipe, para desenvolver as habilidades e objectivos da carreira do funcionário. É eficaz e pode aumentar a satisfação do profissional levando a um desempenho aprimorado.

Modelo cognitivo-desenvolvimentista: segundo Flores (2000), deriva dos pressupostos e características da psicologia cognitivo-desenvolvimentista, com os trabalhos de Piaget



(1983) ao nível cognitivo, de Kohlberg (1984) no âmbito moral e de Leovinger (1976) no desenvolvimento da *self*. Constituem os principais postulados desse modelo os seguintes:

1. Existem diferentes estádios de desenvolvimento profissional identificáveis através de instrumentos de avaliação testados em investigações;
2. Os professores em níveis conceptuais mais elevados, e em estádios superiores demonstram comportamentos e performances profissionais mais desejáveis.

Esses professores são mais flexíveis, menos autoritários, mais empáticos, mais preparados para assumir várias perspectivas e utilizar uma grande variedade de estratégias de ensino do que professores em níveis mais baixos de desenvolvimento cognitivo. Enfatiza a formação de professores como processo que permite a aquisição de níveis conceptuais mais elevados e complexos. Isto justifica-se pelo facto de as pessoas que possuem um nível mais elevado de desenvolvimento, funcionam de forma mais complexa, possuem um repertório de destrezas mais vasto, percebem os problemas com base numa visão holística e respondem de modo mais adequado às necessidades dos outros (Flores, 2000).

Modelo de aquisição de destrezas específicas para o ensino: este modelo é também designado por *perícia* e ou *expertise*, por centra-se na aquisição de conhecimentos mais complexos durante o processo de formação, para tornar mais rico e dinâmico o ambiente em sala de aulas, fazendo jus a sua proficiência construída por meio da articulação teórico-prática, conhecimento pedagógico e a praxe educativa (Livingston & Borko, 1989, como citados em Afonso, 2024).

Professores que se dedicam a seu desenvolvimento profissional tendem a ter um impacto positivo mais significativo no aprendizado e desempenho dos alunos, ajudando a criar uma sociedade mais educada e crítica. Se pensarmos em Day, (2001) como citado em Ferreira (2008), o professor que alcança o nível de perito, não significa que sua aprendizagem terminou porque a aprendizagem é um processo que se constrói ao longo da vida e para se aprender através da experiência é necessário que esta seja “assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de forma a transformar-se em conhecimento proveitoso”. Concomitante comportam os principais postulados deste modelo os seguintes:

- i. A proficiência no ensino melhora com a prática;
- ii. Os professores experientes demonstram um conhecimento mais complexo e rico do ambiente da sala de aula que lhes permite compreender e interpretar

- melhor e mais eficazmente os acontecimentos que aí ocorrem;
- iii. Os professores experientes manifestam um conhecimento pedagógico do conteúdo mais elevado, uma maior preocupação com a integração dos conhecimentos e a utilização de uma maior variedade de modelos de ensino.

Ciclos de vida dos professores

Os professores tendem a trabalhar sozinhos, por esta razão são comparados aos artistas por trabalharem activamente com intenção de desenvolver um reportório institucional que responde ou antecipa situações em sala de aulas, fazendo a interligação ao ciclo de vida profissional dentro do cenário escolar, no qual surgem oportunidades de experimentarem uma variedade de novos materiais que são colocados à sua disposição no ambiente de trabalho mediante as suas necessidades (Guskey & Huberman, 1995, como citados em Ferreira, 2008).

Alinhando-se as ideias, compreende os percursos da vida profissional com base na perspectiva da carreira, sendo possível demarcar acontecimentos que “atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro da mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes” (Huberman, 2000). Em outras palavras, entende-se que o ciclo de vida dos professores acontece em função de um conjunto de etapas como idades, acontecimentos históricos e estágios profissionais.

Nesta sequência, os autores, e em concordância com Flores (2000), aclaram que a partir de estudos realizados em situação de sala de aulas, os professores apresentam vários ciclos de vida, indicando sua postura ou principais preocupações fruto dos anos de carreira:

Ciclo individual fechado: este ciclo demonstra-nos a forma como os professores se relacionam com os desafios institucionais. A título de exemplo um manual oficial de Biologia que revelou ser de difícil entendimento para uma parte dos alunos de uma turma. O problema primeiramente é sentido e diagnosticado, depois segue-se a utilização de fotocópias com textos mais fáceis, criação de trabalhos de grupos com capacidades mistas, alguns exercícios de aplicação e sessões de explicações. Se esta estratégia resultar poderá ser usada novamente, se não resultar terão de partir em busca de uma nova estratégia (Ferreira, 2008).



Ciclo individual aberto: na visão de Ferreira (2008), o professor no momento de procurar soluções vai para além do contexto sala de aula. É uma situação básica e simples, mas bem-sucedida como forma de promover o desenvolvimento profissional, porque foi adquirindo conhecimentos através do contacto com novos recursos humanos e novos materiais disponíveis, permitindo uma reformulação dos objectivos que anteriormente motivaram a consulta. Mas, o sucesso deste ciclo depende da rede social dos professores de biologia e da vontade de fazer algo mais com a informação e o saber adquirido.

Ciclo colectivo fechado: traz-nos uma experiência colectiva, dentro do grupo. Os autores fazem notar que este ciclo não decorre numa escola, incide entre professores de várias escolas que leccionam as mesmas disciplinas e partilham os mesmos interesses, preocupações e o mesmo nível de dificuldade (Ferreira, 2008). Tomando o exemplo anterior, o professor neste ciclo está mais apto a aprender e andar a nível profissional dentro do grupo disciplinar (Biologia). Em qualquer situação, estes são profissionais que seguem um ciclo transversal que vai das trocas à experimentação (Ferreira, 2008)

Na fase de partilha de experiências, partilham o material, uma discussão, uma reflexão do próprio trabalho e discutem temas sobre a aprendizagem e da ciência do ensino em diferentes contextos. Os autores defendem que:

“Este ciclo sensibiliza os professores para factos que 1) as suas teorias foram largamente derivadas das suas práticas 2) a sua base experimental é apenas uma das várias possibilidades de legitimar os modos de construir os mesmos acontecimentos ou os mesmos padrões de aprendizagem e 3) a língua de intercâmbio é um veículo perfeito e frustrante até haver interacção prolongada, experiência mútua, e um desenvolvimento gradual da capacidade de imaginar outras perspectivas para além da sua, de dentro para fora” (Ferreira, 2008).

Neste contexto

“A partilha de experiências leva a uma conclusão de que novos textos e novas experiências são necessárias. Algumas experiências podem ser feitas individualmente; outras necessitam de trabalho colaborativo na turma. Atendendo ainda aos professores de Biologia, estes trabalham, desenvolvem fichas e concordam trabalhar com elas. Eles juntam-se, discutem essas experiências, acabando por fazer revisões, permitindo saber se o novo procedimento funcionou. . . . Isto é uma parte decisiva do ciclo. Primeiro, envolve uma monitorização constante. Depois mostra e publica

visivelmente aquilo que se passou em cada turma” (Ferreira, 2008).

Este modelo mostra que um grupo desta natureza pode manter-se unido para reformular o estudo do problema ou para trabalhar outros temas, isto para que futuramente possa ter mais sucesso.

Ciclo colectivo aberto

Nesta mesma linha de ideias Ferreira (2008), o ciclo é gerido pelo grupo e não por um especialista. Mas, em determinadas situações alguns especialistas são chamados de acordo com o tipo de tema que está sendo trabalhado. Estes são especialistas de vários tipos. A sua intervenção pode ser curta como demorar semanas ou meses e ocorrerem em momentos específicos para objectivos específicos.

Assim, Guskey e Huberman (1995) como citados em Ferreira (2008) apresentam um novo exemplo:

“Os professores juntaram-se porque os materiais que estão sendo trabalhados são puramente orientados pelo livro e o texto básico exige mais memorização do que destrezas para resolver o problema de forma activa”.

Praxe educativa

Quer na formação inicial ou contínua é importante considerar o *trabalho docente* enquanto práxis, pois, pressupõe que a atividade educativa deva nortear-se por finalidades que expressem a intencionalidade da educação. Apenas a idealização dos resultados é a parte teórica. Para ser práxis ela precisa realizar-se de modo a transformar a realidade, para tanto se faz necessária a prática.

Podemos assim classificar algumas formas de praxes: mimética, repetitiva e práxis criadora. Neste diapasão, o *trabalho docente* situa-se nesses diferentes níveis de práxis, porque pode tanto se valer da imitação e de repetição, quanto de actividade criativa e transformadora, que lhe permite enfrentar novas necessidades e situações e ela se expressará em maior ou menor profundidade a depender das condições objectivas do trabalho do professor (Vázquez 1977, como citado por Quintana & Damasceno, 2024).

Podemos afirmar que a docência é praxe na medida em que vai se desenvolvendo de maneira teórico-prática, em função de actividades pedagógicas. Desta feita reconhecemos aqui a importância de uma melhor qualificação, que esteja além da aquisição de habilidades e



capacidades aplicáveis, a fim de garantir uma maior consciência da praxe que muna o professor para uma luta política pela escola, em prol da sua efetiva democratização.

Competências do profissional em educação

O conceito de competência pode ser entendido como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao desempenho das funções exercidas por pessoas visando o alcance dos objectivos institucionais que devem ser trabalhadas no período formativo do desenvolvimento profissional, importa clarificar que o termo tem sido utilizado para adjectivar indivíduos capazes de desempenhar adequadamente um determinado papel em determinado contexto (Brandão & Guimarães, 2001).

Logo, Machado (2002) como citado em Vendruscolo (2017) acredita que as competências fundamentais que a docência precisa ter estão relacionadas com personalidade, isto é, um profissional deve ter personalidade própria, entender e conhecer significados, materializar e familiarizar-se com seu ambiente de trabalho e mobilizar novos saberes, estando sempre disposto a obter conhecimentos novos para repassá-los aos discentes.

O professor deve sempre ser visto é alguém dedicado profissionalmente no exercício das suas funções, já que tem por função facilitar e flexibilizar a aprendizagem do aluno, para tal deve armar-se de competência adquiridas por meio da experiência laboral ou da formação específica.

Por tanto, mais do que reter-se somente no planeamento, selecção e organização do conteúdo, o professor, deve ser mais comunicativo, isto é, sempre disponível em prestar informações e explicações aos discentes, de forma mais esclarecedora, buscar novas referências e conhecimentos, procurar identificar e adaptar-se às novas tecnologias e ambiente de trabalho, saber avaliar e trabalhar em equipa (Zabalza, 2000).

Contudo, para o profissional que necessitamos além destas a cima mencionadas requerem-se também competências comportamentais, emocionais e a competência de ensinar e aprender crítica e reflexivamente.

O indivíduo adquire competência antes mesmo de saber que se tornará professor, as características de competência são adquiridas com o tempo e com as experiências de vida, ou seja, tudo que o indivíduo vivencia antes de decidir ser professor acaba, de certa forma, influenciando-o e preparando-o para a execução de suas actividades como professor.

Para Nunes (2000):

O professor que investiga e reflecte sobre sua prática; planeja, organiza e avalia o seu processo educativo; articula experiências pedagógicas; cria e recria formas de intervenções didácticas, demonstra habilidades e capacidades que estão sendo exigidas pelo mundo contemporâneo, contribuindo para a melhoria de sua competência profissional e da qualidade da educação escolar.

O profissional que permite a si mesmo mudar, inovar, através do emprego de novos métodos e técnicas acaba por ter resultados positivos em todas as actividades que exerce em seu ambiente de trabalho. pois colocando em prática suas competências (conhecimento, habilidades e atitudes) acaba por compreender melhor os problemas do processo, e luta pela busca de soluções com facilidade de forma rápida e precisa.

Corroborando com Mesquita (2013) como citado por Afonso (2024), existe um conjunto de competências que devem constituir o perfil de um profissional de ensino, se considerarmos que um profissional de ensino deva ser:

- Culto: enquanto incorpora saberes disciplinares e interdisciplinares, saberes didácticos e epistemológicos, e saberes pedagógicos e filosóficos;
- Prático e artesão: utilizando rotinas e esquemas de acção bem como realizar as diversas tarefas que lhe são atribuídas em cada função;
- Reflexivo às suas práticas: analisando os seus efeitos e produzindo ferramentas inovadoras por via da investigação.

Por tanto o professor deve ser uma pessoa em constante desenvolvimento, por meio de projectos de evolução pessoal, deve relacionar-se com os outros, comunicando e animando os que o rodeiam profissionalmente; deve ser um actor social implicando-se em projectos colectivos e analisando os desafios sociais das situações quotidianas; deve ainda ser um técnico, utilizando as técnicas audiovisuais, pondo em prática o saber fazer técnico e aplicando as regras formalizadas (Afonso, 2024).

Factores contribuintes para a permanência ou transição dos docentes às etapas subsequentes do desenvolvimento profissional

Huberman (2007), considera que com o tempo o professor aprimora suas competências. Sendo assim há factores contribuintes para a permanência e ou transição às etapas

subsequentes, que provavelmente possam ocorrer nas fases de estabilização da carreira ou diversificação se considerarmos a busca da satisfação profissional enquanto professor.

A transição é o resultado do aperfeiçoamento que a cada experiência exige para a aquisição de novos conceitos. Depois de uma certa etapa, há transição para outra, porém, isto deve ser potencializado pelo progresso académico e científico que cada um empreende na sua carreira enquanto profissional, pois que, paradoxalmente nem sempre o tempo de serviço é um elemento determinante na classificação de aquisição de competências.

Tempo de serviço: entende-se como sendo o período em que houve actividade abrangida pela *Previdência Social* (Blog, 7 de Dezembro de 2024). Embora que a luz da realidade angolana um dos factores para a transição de carreira seja o tempo de serviço. Assim sendo, podemos ainda constatar que:

“(…) A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (Santos, 2003).

Nível académico e satisfação profissional: joga um papel determinante neste quesito, já que em minha opinião o profissional que investiga e reflecte sobre sua prática; planeja, organiza e avalia o seu processo educativo; articula experiências pedagógicas; cria e recria formas de intervenções didácticas, demonstra habilidades e capacidades que estão sendo exigidas pelo mundo contemporâneo, contribuindo para a melhoria de sua competência profissional e da qualidade da educação escolar isso lhe permitira fazer uma boa transição com as experiências acumuladas durante cada fase.

Investir em formação e desenvolvimento aumenta a motivação dos professores, pois lhes proporciona novas oportunidades e conhecimentos, resultando em maior satisfação e retenção no cargo.

Qualidade do ensino e atualização de conteúdos: professores bem formados estão mais capacitados para criar ambientes de aprendizado eficazes, adaptar suas metodologias às necessidades dos alunos e abordar conteúdos de forma inovadora. Outrossim a educação está em constante evolução, e a formação continuada permite que os professores se mantenham atualizados sobre novas descobertas, tecnologias e abordagens pedagógicas;

Aperfeiçoamento de competências: a formação profissional ajuda os professores a desenvolverem competências essenciais, incluindo habilidades de comunicação, liderança, e gestão de sala de aula, o que impacta positivamente no aprendizado dos alunos. A formação contínua muitas vezes envolve o trabalho colaborativo com outros educadores, permitindo a troca de experiências e a construção de uma rede de apoio profissional.

Metodologia de Investigação

A nossa pesquisa apresenta-se no polo qualitativo, com procedimento técnico do tipo revisão bibliográfica. Sendo que, a abordagem qualitativa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, pois que, seu objetivo circunscreve-se na obtenção de uma visão pormenorizada e complexa de fenômenos humanos, buscando sua interpretação e atribuição de significados. O avaliador é o instrumento chave, analisando a linguagem e a percepção dos informantes (Silva; Menezes, 2005; Knechtel, 2014, como citado em Tavares, 2023).

Entretanto o recurso à revisão bibliográfica como principal procedimento técnico, é pelo facto da mesma nos ter possibilitado reunir, analisar e interpretar os contributos teóricos dos diversos autores referenciados, reactivamente à formação contínua, desenvolvimento profissional de professores e a praxe educativa. Está opção metodológica justifica-se, dada a natureza exploratória do estudo em causa, cujo propósito é proporcionar uma reflexão crítica fundamentada sobre o tema, sem recorrer a dados empíricos ou recolha de informações em campo. Levando a pesquisa a assentar exclusivamente na análise de literaturas previamente publicadas, seleccionadas, em função da relevância e pertinência atendendo aos objectivos por nós propostos.

Resultados

Como estratégia para o levantamento das informações, foram pesquisados artigos científicos e livros dentro da base de dados da “Google e Google académico”. Do corpus colectado somente àqueles relacionados directamente ao tema foram valorizados, porém sem restrição temporal da sua publicação. As buscas foram divididas em duas partes em função dos constructos chaves, “formação contínua, desenvolvimento profissional de professores”, e para a segunda parte foram utilizados os mesmos métodos da primeira, mas com as seguintes palavras-chaves, “praxe educativa e desenvolvimento profissional”.

Desta feita, partindo da operacionalização metodológica das buscas ora mencionadas, os resultados vêm apontar que o desenvolvimento profissional contínuo promove mudanças



significativas na prática pedagógica, contribui significativamente para a progressão académica dos professores e eleva a qualidade do sistema educativo, por este facto, professores com maior nível de proficiência académica acabam por tornar o processo de ensino mais dinâmico e inovador.

Outrossim, é de salientar ainda, que a pesquisa trouxe valências imagináveis na percepção de “progressão profissional”, por elucidar que a formação contínua é promotora de mudanças comportamentais no exercício da profissão, trazendo também diversificação e uma melhor visão sobre a funcionalidade da educação a fim de se atender as demandas contemporâneas e preparar os alunos para os desafios do futuro com realce a uma educação integradora e de qualidade para todos.

Conclusões

A guisa conclusiva, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional é uma expressão bem mais rigorosa do que “formação de professores”, pois, implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direccionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional. A compreensão sobre as diferentes etapas ou fases de desenvolvimento profissional dos professores permite-nos perceber as diversas posturas por eles adoptadas nas instituições escolares, caracterizadas por optimismo ou pessimismo, valorização ou desvalorização de tudo quanto é feito sem a sua participação, manifestação de interesse ou desinteresse pela vida da instituição, fechamento ou maior abertura ao trabalho em equipa e tendência para a colaboração ou apenas para a cooperação.

Por tanto, é necessário que haja da parte da estrutura macro maior compreensão e atenção às necessidades da estrutura micro, isto é, no sector educativo, desde a melhoria das formas de recompensas, condições dignas de trabalho, bem como a construção de programas que incitem a progressão académica e critico-reflexiva dos professores, assentadas na busca por soluções dos problemas reais do sector em causa, visando maior qualidade e melhor desempenho do sistema educativo, tendo em conta a tipologia social de escola e docente que temos e que precisamos.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. E. (2024). *Formação e Desenvolvimento profissional de professores: in texto de apoio*. Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa. Benguela. Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. Angola.

Alvarenga, B. T., et al. *Compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente universitária*: Eixo temático: Desenvolvimento Profissional e Formação Docente.

Alves, F. C. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente. Ser Professor Principiante*. Coleção Ciências da Educação, nº 33. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Portugal.

BLOG time Pontotel. (2024, Agosto 7). Departamento Pessoal: *Cálculo do tempo de serviço na empresa: o que é, como fazer e quais as regras?* Disponível em <https://www.pontotel.com.br/calculo-tempo-de-servico/>. Consultado aos 30/08/2024.

Brandão, H. P. & Guimarães, E. de A. (2001). *Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?* Revista de Administração de Empresas, v.41, n.1, p. 08-15. Consultado aos 11/09/2024.

Brasil. *Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015*. Brasília: Ministério da Educação.

Campos, V. T. B. & Morais, S. J. de O. (2024). *Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: constituição e contribuições de espaços formativos à docência universitária*. <http://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-19>. Ensino em Revista: Uberlândia-MG. Brasil. Disponível em Google académico. Consultado aos 29/08/2024.

Competências requeridas do profissional docente na percepção dos alunos. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/amp/administracao/competencias-requeridas-profissional-docente-na-percepcao-dos-alunos.htm>. Consultado aos 30/08/2024.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.

Da silva, E. M. F. R. (2012). *Avaliação do modelo de estágio pedagógico em educação física no ensino superior universitário Coimbra*. Portugal.

Debora, G. (2019, Dezembro 7). *Paradigmas da investigação em educação: conceito de paradigma*. América (SP). Brasil. <https://ulisboa.school.blog/2019/12/07/sintese-do-modulo-2-paradigmas-da-investigacao-em-educacao/>. Consultado aos 11/09/2024.

De Sousa, H. de J. & Couto, M. E. S. (2021). *Desenvolvimento profissional de professores: um olhar para o ensino de Estatística nos anos iniciais do Ensino Fundamental*: ISSN 2179426X 10.26843/rencima.v12.



Ferreira, M. A. M. (2008). *Ciclo de Vida, desenvolvimento profissional e gestão escolar*. Lisboa. Universidade Aberta de Lisboa. Portugal.

Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Portugal.

Flores, M. A. (2010). (Org.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Edições Almedina. S.A. Coimbra. Portugal.

Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (2nd ed., pp. 31-61). Porto Editora. Porto. Portugal.

Lagar, F. S., et al. (2013). *Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos*. 3. Ed. Brasília. Disponível em: https://www-infoescola-com.cdn.ampproject.org/v/s/www.infoescola.com/pedagogia/o-papel-da-escola-segundo-a-concepcao-de-libaneo/amp/?amp_gsa=1&_js_v=a9&usqp=mq331AQIUAKwASCAAgM%3D#2-1-a-escola-pública. Consultado aos 11/09/2024.

Nóvoa, A. (2019). *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola*. Rev. Educação & Realidade, v 2. 44, n. 3. Porto Alegre. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4748379&forceview=1>. Consultado aos 11/09/2024.

Nunes, C. S. C. (2000). *Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Estadual de Campinas (FE). Campinas. Brasil.

Paiva, J. Ch., et al. (2023). *Preparação de professores para a realização dos concursos de Matemática na província do Huambo*. RAC: Revista Angolana de Ciências: E-ISSN 2664-259X. Vol. 5, Nº 1.

Pereira, C. M. R. B. & Carloto, D. R. (2016). Reflexões sobre o papel social da escola. UFSC. Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. Florianópolis, ISSN 2359-1870.

Santos, G. M. M. T. (2003). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*. Universidade de Coimbra . Portugal.

Quintanna, A. R. dos santos & Damasceno. E. A. (2024). *A relação teoria e prática no desenvolvimento profissional de professoras e professores dos anos iniciais*:. Colégio de aplicação- cap/ufac: doi: 10.29327/268346.8.18-25, v. 8, n. 18.1.

Tavares, C. V. (2023). *O desempenho educacional do professor: uma revisão bibliográfica*. TFC-Ciências Biológicas. Centro Universitário de Brasília (CUB). Brasília-D. Brasil.

Vendruscolo, M. I. (2017). *Competências docentes: um estudo empírico com professores de cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil*: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Av. João Pessoa. Porto Alegre/RS. Brasil.

Zabalza, M. (2000). *Como educar em valores na escola*. Revista Pátio Pedagógica. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5640--Int.pdf>. Consultado aos 11/09/2024.

