



AMÉRICO JÚLIO TAERO

# FORMAÇÃO DOCENTE BASEADA EM COMPETÊNCIAS

*Estudos de Casos no Ensino Superior em Moçambique*



2023

**FORMAÇÃO DOCENTE BASEADA EM COMPETÊNCIAS**  
*Estudos de Casos no Ensino Superior em Moçambique*



**FORMAÇÃO DOCENTE BASEADA EM COMPETÊNCIAS**  
*Estudos de Casos no Ensino Superior em Moçambique*

---

**Américo Júlio Taero**



BOA VISTA/RR  
2023

## Editora IOLE

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



### EXPEDIENTE

#### Revisão

Elói Martins Senhoras  
Maria Sharlyany Marques Ramos

#### Capa

Alokike Gael Chloe Hounkonnou  
Elói Martins Senhoras

#### Projeto Gráfico e

#### Diagramação

Elói Martins Senhoras  
Balbina Líbia de Souza Santos

#### Conselho Editorial

Abigail Pascoal dos Santos  
Charles Pennaforte  
Claudete de Castro Silva Vitte  
Elói Martins Senhoras  
Fabiano de Araújo Moreira  
Julio Burdman  
Marcos Antônio Fávaro Martins  
Rozane Pereira Ignácio  
Patrícia Nasser de Carvalho  
Simone Rodrigues Batista Mendes  
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Ta1 TAERO, Américo Júlio.

Formação Docente Baseada em Competências: Estudos de Casos no Ensino Superior em Moçambique.  
Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 265 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-38-0  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7988152>

I - Competências. 2 - Educação. 3 - Ensino Superior. 4 - Formação Docente. 5 - Moçambique.  
I - Título. II - Taero, Américo Júlio. III - Educação. IV - Série

CDD-370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade do autor



## EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

*Prof. Dr. Elói Martins Senhoras*

(Editor Chefe)





A toda a minha família: Élio,  
Chaboca, Graca, Júnior, Bruna e  
Adélia, dedico esse trabalho!

**Américo Júlio Taero**



# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1   Marco Teórico	29
CAPÍTULO 2   Procedimentos Metodológicos	151
CAPÍTULO 3   Análise dos Dados e Discussão dos Resultados	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS	243
SOBRE O AUTOR	257



# **INTRODUÇÃO**

---



## INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no desenvolvimento das tecnologias trazem novos desafios para a educação. Todavia, a educação é um dos investimentos de longo prazo que mais influencia no desenvolvimento de uma nação, pois este garante a criação de uma massa crítica que reforça os valores da cidadania consciente e, conseqüentemente, a capacidade de intervenção pessoal e do colectivo na busca do desenvolvimento sociocultural, económico e da sustentabilidade de todas as dimensões.

Para que os cidadãos tenham uma capacidade crítica no desenvolvimento das várias esferas da vida humana, torna-se indispensável a sua formação de qualidade, com vista a responder aos desafios que, dia após dia, vão surgindo.

É nesta perspectiva que a formação de professores vem sendo bastante debatida, e a partir desses debates são criadas as bases críticas para o apoio à formação das pessoas, enquanto seres sociais, nas suas dimensões cognitiva, afectiva e psicomotora.

O desenvolvimento das dimensões acima referidas passa necessariamente por uma assistência aos estudantes por profissionais qualificados e com competências capazes de contribuir para o saber, saber ser/estar e saber fazer. E para responder ao desafio da formação desses profissionais, as instituições de ensino superior são chamadas a apoiar ao processo, dado o seu papel e importância no estímulo à criação e valorização do conhecimento e da relação prática deste com o desenvolvimento económico, político e social das sociedades.

Desta forma, o governo de Moçambique estabeleceu no seu Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020), várias áreas prioritárias entre elas a qualidade, expansão e acesso, com o

objectivo de assegurar que a formação de professores no ensino superior observasse os padrões de competências que respondessem aos actuais desafios da educação e do processo de ensino e aprendizagem.

Consequentemente, o ensino superior em Moçambique expandiu-se em número de estudantes e instituições em todo o território nacional. A entrada de actores privados neste subsistema de ensino aumentou ainda mais o número de IES passando de 3 públicas em 1993, para 53 em 2017, sendo 19 públicas e 34 privadas, com uma população estudantil de 200.649 estudantes.

A criação do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e o lançamento do primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior, em 2000, foram reveladores do compromisso do Estado sobre os grandes desafios que se colocavam ao subsistema do ensino superior, nomeadamente expansão do acesso, relevância e qualidade. A materialização destes desafios passava necessariamente pela definição de políticas para responder ao crescimento que estava subjacente no perfil dos quadros a formar.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

O comprometimento do Governo de Moçambique, através do Ministério que tutela o ensino superior, tem sido o de assegurar a eficiência na concepção e aplicação de mecanismos de governação, fiscalização e regulação do ensino superior. Existem várias matérias que constam da Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro e que concorrem para o aprimoramento da qualidade do ensino, nomeadamente:

- (i) as qualificações académicas mínimas, exigidas para os dirigentes e docentes das instituições de ensino superior;

- (ii) o prazo dentro do qual as instituições de ensino superior criadas devem iniciar o seu funcionamento;
- (iii) prazos para a submissão de projectos de criação das instituições do ensino superior e dos pedidos de vistoria que incluem aspectos atinentes aos requisitos para o início de funcionamento das instituições, bem como a abertura de unidades orgânicas e introdução de novos cursos.

Deste modo, fica explícito que, de entre os vários factores a considerar para a melhoria da qualidade de ensino, se afigura o aspecto das qualificações dos docentes. Este ponto pressupõe que os professores das instituições de ensino superior tenham competências profissionais que lhes permitam conduzir o processo de ensino e aprendizagem com a didáctica e conhecimento específicos sobre as disciplinas leccionadas para que os seus graduados respondam com eficiência aos desafios que a vida social, económica e política lhes vai colocando no desenvolvimento profissional face à inovação e avanço da ciência.

Entretanto, a evolução dos números referentes à expansão e acesso ao ensino superior suscitam novos desafios relacionados com a qualidade, pois, em muitos casos, a expansão não tem sido acompanhada com a devida qualidade, tal como sugeriram Matos e Mosca (2010), ao fazerem menção de que a evolução quantitativa do número de instituições de ensino superior conduz à percepção da baixa qualidade dos formandos aliada à fraca preparação técnica, traduzida em insuficiências no saber, dificuldades no saber fazer e lacunas na cultura do saber estar com dignidade.

O tema em estudo refere-se à formação de professores baseada em padrões de competências no ensino superior; numa análise, ainda que superficial, pode-se assumir que os docentes, responsáveis por esta formação, devem ter conhecimentos,

habilidades e atitudes para lidar com esta matéria, sob risco de formar-se graduados que não observem, se quer, o mínimo das competências previstas.

Um dos problemas é que muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes em instituições de ensino além da universidade, de tal sorte que toda a sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram no momento em que estes eram estudantes, logo, pode-se pensar que as suas experiências são constituídas apenas enquanto estudantes. Assim, a sua prática se restringe à teoria, o que torna a formação de seus estudantes bastante precária; falam em teoria sobre uma prática que nunca experimentaram, ainda num momento em que se fala de uma inovação educativa com o objectivo de atribuir ferramentas do saber fazer ao seu aprendente/estudante e, por outro lado, com objectivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

O facto acima arrolado deve-se ao surgimento e expansão acelerada do ensino superior em Moçambique on que provocou uma crescente demanda de docentes em diferentes áreas de especialização, sendo que, para a sua sobrevivência, algumas instituições recorrem a docentes que não preenchem os requisitos exigidos para assumir o posto, muitas vezes sem as competências necessárias para a formação de professores baseada em padrões de competências, o que os dificulta enfrentar os desafios do sistema e do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, podemos encontrar algumas instituições que têm optado pelo desenvolvimento profissional do seu corpo docente para responder às demandas do subsistema, contudo, ainda observa-se que os conteúdos das capacitações não procuram suprir as lacunas dos docentes para que tenham habilidades e aptidão para lidar com os desafios com que se defrontam no seu trabalho, são sim conteúdos que preenchem e respondem aos desafios e anseios da própria instituição, ou seja, em muitos casos, não se procede ao

levantamento das necessidades para aferir as insuficiências dos docentes na interpretação e implementação do modelo de currículo de formação de professores baseado em competências.

Entendendo que os professores são indispensáveis para o caminho do conhecimento e para que a aprendizagem seja real e concreta, compreende-se que a missão da educação no ensino superior deve ser a de contribuir mais do que profissionalmente, para a autoformação da pessoa, aprender a assumir a condição humana, ensinar a viver e instruir sobre como se tornar um cidadão numa época que exige a construção de uma identidade que seja ao mesmo tempo nacional e global.

Então, ensinar não é aqui sinónimo de transmitir um mero saber, mas apresentar uma cultura que permita compreender a condição humana e auxiliar na formação de um pensamento autónomo e livre (MORIN, 2003). Quer dizer, o ensino superior deve ser um espaço onde os estudantes aprendem a pesquisar, a questionar, a aprender, a estudar, a respeitar, a ver e a trabalhar.

Tudo isso, requer do professor competências que permitam desenvolver nos estudantes essas capacidades; entendendo por competências profissionais a capacidade de mobilizar, articular e colocar em acção conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e efectivo de actividades requeridas no contexto do trabalho.

Sobre este assunto, Perrenoud (2002) entende por competência a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa que vai exigindo mobilização de saberes para a acção. Portanto, esses saberes compreendem o uso habitual e criterioso do conhecimento, comunicação, habilidades técnicas, raciocínio, valores, emoções e reflexões na prática didáctica. Para ele, o professor deverá mobilizar estes saberes a cada dia de formas diferentes em função das

circunstâncias; ou seja, os valores vão se construindo e reconstruindo a partir da prática.

No geral, alguns professores com vários conhecimentos e áreas de atuação que, por razões e interesses variados, leccionam no ensino superior, não tiveram nenhum contacto anterior com as Ciências Pedagógicas para compreender, interpretar e aplicar a prática, numa perspectiva filosófica e política de educação como processo e produto, o que pode levar a falhas no processo de formação de professores, pois, a proposta metodológica que estes docentes apresentam é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação.

Portanto, as instituições de ensino superior trabalham com profissionais habilitados para trabalhar nas suas respectivas áreas e ainda munidos de profundo conhecimento disciplinar, porém, nos parece com sérias limitações didácticas e, principalmente, no que diz respeito à definição clara do modelo de implementação da formação de professores baseada em padrões de competências. Não havendo definição clara, os professores apresentam lacunas no seu processo de docência. Deste modo, levanta-se a seguinte questão: *Como é que a formação de professores baseada em padrões de competências tem se desenvolvido no ensino superior, em Moçambique, nas instituições sedidas em Nampula?*

## OBJECTIVOS

Martins (1994), os objectivos determinam o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa. Na mesma linha de pensamento, Richardson (1999) entende por objectivo, uma ferramenta que direcciona a pesquisa para a busca da solução do problema em estudo e ao mesmo tempo as etapas que

devem ser cumpridas para alcançar as metas. Deste modo, o trabalho propõe alcançar os seguintes objectivos.

### **Objectivo geral**

Analisar a formação de professores baseada em padrões de competências, no Ensino Superior em Moçambique, nas instituições sedidas em Nampula.

### **Objectivos específicos**

- Descrever o processo de formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique, nas instituições sedidas em Nampula;
- Aferir a praticabilidade do modelo de formação de professores baseada em padrões de competências nas instituições de ensino superior;
- Analisar os desafios e factores de sucesso do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências nas instituições de ensino superior;
- Reflectir sobre a relação entre competências profissionais e o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior.

## **QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

As questões de pesquisa devem responder aos objectivos específicos que se pretendem alcançar, como resultado do trabalho (LUNDIN, 2016, p. 45). Deste modo, dada a natureza e complexidade do tema, foram elaboradas algumas questões orientadoras da pesquisa, tal como se seguem.

- a) Quais são os critérios usados para a formação de professores nas instituições de ensino superior sediadas em Nampula?
- b) Até que ponto se tem colocado em prática os modelos de formação de professores baseados em padrões de competências, nas instituições de ensino superior em Nampula?
- c) Quais são os desafios das instituições de ensino superior sediadas em Nampula na implementação do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências?
- d) Qual é a relação que se pode estabelecer entre as competências profissionais e o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior?

## **DELIMITAÇÃO DO ESTUDO**

Para responder às necessidades do estudo em termos de relevância das informações, o estudo é desenvolvido em instituições de ensino superior, na sua maioria que ministram diferentes áreas de conhecimento e formam ainda profissionais ligados ao processo de ensino e aprendizagem em diversos subsistemas de ensino. Deste modo, elegemos a Universidade A de Moçambique, Universidade B de Moçambique e Universidade C de Moçambique. Outros factores que justificam a validade da escolha dessas instituições:

- i. As três instituições incluem públicas e privadas;
- ii. Tem missões e foco de intervenção diferentes uma da outra;
- iii. Acessibilidade, pelo facto de o pesquisador ser residente da província onde as mesmas se situam;

- iv. Diversidade da proveniência dos professores e formandos dadas as áreas de actuação das instituições.

De referir que não nos foi possível fazermos estudo na Universidade Lúrio onde iremos explicar as razões das limitações.

## **JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**

O tema sobre a formação de professores baseada em padrões de competências tem, na sua essência, questões ligadas a conhecimentos, habilidades e práticas que concorrem para a melhoria da qualidade de educação, não só a nível do ensino superior, como também e, principalmente, nos subsistemas anteriores, pois os professores formados pelas instituições de ensino superior leccionam no nível secundário e primário, que são a base da formação do indivíduo.

Neste sentido, a justificativa consiste em fazer uma exposição sucinta e completa das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa (SILVA; MENESES, 2001). Entedemos que a justificativa é o único item de um trabalho científico que apresenta resposta à questão por quê? De suma importância, geralmente é o elemento que contribui mais directamente na aceitação da pesquisa pela (s) pessoa (s) ou entidades.

O termo competência tem sido amplamente discutido em diversas esferas da sociedade. Ouve-se muito falar de competências de maneira tanto formal, quanto informal; quer seja nas escolas, ou nas empresas. Aprender sobre competências é fundamental para que se possa direccionar o desenvolvimento pessoal e profissional. Referir que o mercado de trabalho procura pessoas (Profissionais)

competentes para assumirem postos de trabalho. Tal exigência se evidencia em função dos modelos de gestão e de ensino e aprendizagem, em que as instituições do ensino superior necessitam de profissionais qualificados, intelectual e tecnicamente capazes para responder aos desafios de hoje.

Tendo em conta que o professor é considerado um mediador dos conteúdos programáticos transmitidos, ele deve propor actividades que conduzam ao educando para a condição de sujeito activo da própria aprendizagem, no processo de transmissão e assimilação do conhecimento (LIBÂNIO, 2002). Assim, o professor precisa de estar atento aos aspectos cognitivos e subjectivos do aluno para desenvolver a aprendizagem e torná-la mais significativa, aliado ao reconhecimento das diferenças culturais vinculadas à origem social e cultural dos alunos e aprender a relacionar com o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um, para que eles sejam capazes de interpretar a realidade e saber intervir nela.

A prática docente do Professor é acrescida mais uma responsabilidade, como Libânio (2002) aborda, ao afirmar que o professor é necessário respeitar o ritmo diferente e individual de aprendizagem de cada criança, daí que os alunos aprendem de várias formas e é preciso que o educador diversifique seus métodos de ensino para que as aulas sejam mais significativas sempre com objectivo de melhorar a prática educativa.

Os professores são profissionais que influenciam directamente na formação dos alunos, a partir do seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais (LIBÂNEO, 2005). Nesta perspectiva justifica-se ainda que a postura do professor, diante da vida, dos desafios, da educação e das dificuldades do dia-a-dia, depende da qualidade de seu trabalho.

Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos, por isso sua actuação junto de seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso.

Professores com elevadas expectativas, no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e de cada aluno, são aqueles que mais contribuem para a formação da personalidade dos seus alunos.

Partindo do princípio de que cada pessoa é única e possui características distintas, cabe às instituições aplicar acções e ferramentas para lidar com essa diversidade, relativa à formação, a fim de lhe permitir desenvolver seus talentos, para reflectir as expectativas delas. Para isso, é necessário que essas instituições do ensinom superior saibam identificar as competências profissionais de cada funcionário e fazer com que seu desempenho reflecta nos resultados colectivos, visto que a sociedade espera delas. Segundo Carbone (2006), “gestão por competênciasão os esforços para que as competências humanas possam gerar e sustentar as competências organizacionais necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização” (p. 49).

Nessa perspectiva, observa-se que a sociedade actualmente está cada vez mais demandante por melhores qualificações dos profissionais da educação, particularmente professores e gestores escolares, facto movido pelas mudanças constantes que ocorrem nas várias dimensões, com destaque para as áreas socioeconómicas. Face a isso, há toda uma necessidade de se trabalhar e aprimorar assuntos relacionados com a educação e formação de professores, como vectores para o aumento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, pesquisar sobre a formação de professores baseada em competências é reflectir sobre os aspectos necessários para a melhoria do processo ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo do

produto da educação. Aqui são levados em consideração as políticas de formação de professores, os programas ou currículos, os intervenientes do processo, papéis e responsabilidades, os desafios do modelo, entre outros.

Por isso, sob ponto de vista institucional, este trabalho vai servir de guião prático para reforçar a necessidade de recrutamento criterioso de docentes para os programas de formação de professores, observância das competências profissionais em função das competências a desenvolver nos formandos, necessidade de desenvolvimento profissional de docentes já em exercício para responderem com eficiência e eficácia às demandas da formação de professores baseada em padrões de competências.

Partindo do princípio que o modelo de formação de professores baseada em padrões de competência foi implementado em substituição ao modelo de formação por objectivos, pretendemos neste trabalho descrever o estágio do progresso, os factores de sucesso e factores de fracasso, bem como os desafios do sector e das instituições na materialização dos objectivos propostos pela virada. Outra motivação para desenvolver este estudo prende-se com o facto de que aprender sobre competências é fundamental para que se possa direccionar o desenvolvimento pessoal e profissional, já que o termo competência tem sido amplamente discutido nas diversas esferas da sociedade, tanto formal, quanto informal, quer seja nas escolas, ou em outras instituições de ensino.

Pretendemos igualmente com este trabalho evidenciar a necessidade das instituições de ensino superior trabalharem na produção de professores com competências profissionais capazes de responder intelectual, e tecnicamente aos objectivos da educação, deixando de agir como “detentores do saber” e transmissores de conteúdos. Procuramos abordar de forma didáctica as estratégias a serem utilizadas pelo professor para tornar a sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o

conteúdo e os estudantes, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização.

Ao longo deste trabalho, abordamos sobre a necessidade da formação contínua de professores em exercício, como factor fundamental não só para construção de capacidades nos professores em exercício, como também uma forma de desenvolvimento profissional capaz de impulsionar o crescimento profissional e de carreiras e conseqüente motivação do professor. Na formação contínua, o professor tem maiores possibilidades de desenvolver as suas competências, pois ele pratica, observa e avalia a sua própria prática docente, experimentando novos métodos de trabalho, ao mesmo tempo que cria novas estratégias; inventando novos procedimentos, transformando a sua prática e ampliando a sua consciência sobre a profissão.

Como justificativa académica, acredita-se que esta pesquisa possa proporcionar contribuições teóricas e práticas para as IES, considerando a necessidade de se discutir a competência dos docentes e o modo como isso afecta o desempenho das mesmas. Paralelamente, a pesquisa vai permitir que as partes interessadas na educação e formação de professores compreendam a necessidade da formação de professores em exercício, como construção da sua identidade profissional docente.

Finalmente, como justificativa pessoal e profissional, espera-se que este estudo seja relevante para as instituições de ensino, considerando o quadro de competitividade no ramo da educação, as incertezas do mercado e a constante busca pela excelência no desempenho profissional do professor. O trabalho justifica-se igualmente pela actividade docente que o autor do trabalho desempenha numa das instituições de ensino superior, sediadas na cidade de Nampula onde assistem-se acções como recrutamento e desenvolvimento profissional em função das demandas e desafios

dos vários cursos e áreas de conhecimento, esperando trazer outras propostas baseadas na percepção das dificuldades e oportunidades de aprendizagens dos docentes a vários níveis.

Com esse trabalho pretende-se demonstrar como é que o docente e suas competências educacionais podem ser um diferencial no processo de ensino-aprendizagem dos formandos. Por isso, finalmente procura-se, ao longo do trabalho, elucidar como é que as competências e desenvolvimento profissional do professor podem ser condicionados pela formação, particularmente em contextos onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

## **ESTRUTURA DO LIVRO**

Este livro apresenta três capítulos, nomeadamente: Quadro Teórico e Conceptual; Metodologias da Investigação; Análise de Dados e Discussão dos Resultados, incluídas a presente Introdução e as Considerações Finais.

Na “Introdução”, são apresentados aspectos iniciais que norteiam a necessidade de realização do estudo, no caso a problematização, a justificativa e os objectivos do trabalho. Aqui, faz-se de forma detalhada e criteriosa do contexto e formulação da pergunta de estudo que norteia a definição das metodologias e todo o processo da pesquisa. Com base na pergunta de partida são definidos os objectivos do estudo e com base nisso a identificação adequada das questões de pesquisa. De seguida apresentam-se as razões e motivações para o estudo e finalmente a estrutura do livro.

No capítulo 1- “Quadro Teórico e Conceptual”, faz-se a apresentação de teorias de autores de referência, investigações recentes e seus resultados, que possam contribuir directamente para enquadrar e desenvolver o trabalho de campo. São igualmente

discutidos de forma detalhada os principais conceitos relacionados ao tema em estudo e conseqüentemente da investigação.

O capítulo 2 – “Metodologias de Investigação”, este descreve de forma estratégica as metodologias e desenvolvimento do trabalho de campo para se chegar aos resultados. Identificam o tipo de estudo descrevendo sumariamente o trabalho desenvolvido. Ainda neste capítulo apresenta-se o objecto de estudo, incluindo os sujeitos participantes e caracterização do local do estudo; identificação dos instrumentos de recolha de dados e sua validação tendo em conta o quadro teórico. Indicações da forma como os dados recolhidos foram tratadas.

No capítulo 3 – “Análise de Dados e Discussão dos Resultados”, aqui faz-se apresentação dos dados, interpretação e discussão dos resultados obtidos de acordo com categorizações feitas previamente no capítulo da metodologia. Aqui faz-se também a reflexão crítica, através da triangulação dos dados e resultados obtidos.

Nas “Considerações Finais”, tal como a própria designação, apresentam-se as principais teses produzidas a luz da investigação realizada. O resultado e a resposta das principais questões de investigação já confrontadas com teorias testadas e contextualizadas são expostas e formuladas as recomendações para melhoria da situação identificada e formas de intervenção futuras.

Óptima leitura!

*Américo Júlio Taero, Ph.D.*



# **CAPÍTULO 1**

---

*Marco Teórico*



## MARCO TEÓRICO

Este capítulo apresenta uma discussão teórica relativa à formação de professores baseados em padrões de competências. A formação do professor é importante para a sua prática docente. Neste sentido, ele precisa de estar atento aos aspectos cognitivos e subjectivos do aluno para desenvolver a aprendizagem e torná-la mais significativa, aliado ao reconhecimento das diferenças culturais vinculadas à origem social e cultural dos alunos e aprender a relacionar com o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um, para que eles sejam capazes de interpretar a realidade e saber intervir nela.

É importante antes trazer uma radiografia do que é marco teórico. Matos (2015) concebe a revisão da literatura ou marco teórico como sendo um processo de levantamento, selecção, análise e descrição de um conhecimento, na busca de resposta a uma pergunta específica que inquiete o pesquisador. Neste sentido, todo o material escrito sobre um tema é importante na realização da pesquisa, que-se pode obter através de livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registos históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações.

Nesta perspectiva, Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015) afirmam que a revisão de literatura não se reduz apenas na consulta de manuais ou livros, mas também pode-se apoiar através de revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, e é a partir destas ferramentas que o pesquisador, pode ter contacto com estudos empíricos relacionados com a problemática em questão.

No entendimento das abordagens dos autores acima citados, a revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa

sobre o estado actual do conhecimento de um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, esta etapa do processo da pesquisa académica demonstra o reconhecimento do aspecto cumulativo do conhecimento científico produzido acerca de um determinado assunto.

Para Afonso (2005), uma selecção criteriosa da literatura é pertinente na percepção do problema e possibilita a familiarização com os textos de uma forma crítica e, mediante a esse processo, ajuda na identificação de autores, ideias e teses anteriormente estabelecidas sobre o problema pesquisado.

Contudo, a abordagem sobre a formação de professores deve-se ter em conta a inovação educativa no sentido de trazer resoluções dos problemas actuais que apoquentam a sociedade. Assim, iremos trazer algumas reflexões de autores que versam sobre a formação de professores baseada em padrões de competências.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Formação é um processo onde indivíduo natural deve ser transformado num ser cultural e intelectual, capaz de suprir os desafios que a vida lhe impõe, onde esta categoria envolve um conjunto de dimensões. O verbo formar tenta trazer alguns elementos importantes tais como: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, que indica uma acção cujo agente só pode ser próprio sujeito (SEVERINO, 2006, p. 621). Neste sentido, esta ideia do autor acima é cumprada pelo (GARCIA, 1999), quando aborda sobre a formação que é um fenómeno complexo e diverso, sendo “o

indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos”. O autor defende ainda que é através da interformação que os indivíduos, mais concretamente os professores, podem encontrar “contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (p. 22).

Assim, pode-se entender, segundo as ideias dos autores acima, que o conceito de formação engloba uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global; tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação; a formação não se faz apenas de forma autónoma, pois é através da interformação que os professores podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam os objectivos de aperfeiçoamento pessoal e profissional (SENHORAS, 2022).

Neste sentido, sobre a formação Menze (1980) *apud* Garcia (1999) propõe quatro teorias de formação: (i) a Teoria da formação formal que concebe a estruturação do conhecimento do indivíduo a partir de conteúdos que o tornam competente para aprender a aprender, “salientando que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais” (p. 21); (ii) a Teoria da formação categorial que defende que a formação é um processo dialéctico que inclui três etapas de reflexão: o tratamento prático e intuitivo das coisas, distanciamento da realidade para poder captar e compreender e, por fim, compreender o sentido das coisas; (iii) a Teoria dialogística da formação que evidencia a auto-realização pessoal do indivíduo para a sua liberdade como pessoa; finalmente, (iv) a Teoria da formação técnica que tem como objectivo responder à situação da sociedade real e que defende que é através da formação que o indivíduo aprende continuamente.

Logo, a actual conjuntura social, económica e política de Moçambique, tem possibilitado pesquisas que analisam a educação

e o tema “educação” apresenta um dos elementos, sem dúvida, de grande relevância que é a formação de professores. Neste elemento, o enfoque tem sido dado ao processo de ensino e aprendizagem que apresenta uma das suas faces constitutivas, podendo-se indicar a interacção entre os actores desse processo: professores e estudantes, os quais, conjuntamente, deveriam construir conhecimentos, além de socializar aqueles já construídos na história da humanidade.

O desafio do professor constitui-se, então, em educar na heterogeneidade dos sujeitos capazes de actuarem competentemente nas diferentes esferas de actividade humana. Portanto, as discussões sobre formação devem considerar as necessidades de conhecimento e as reais dificuldades em sala de aula (SILVA, 2001). Nesta perspectiva, a ideia do Silva corrobora com a do Diéguez (1980) citado por Garcia (1999), quando ele define a formação de professores como sendo um “ensino profissionalizante para o ensino” e desenvolve-se com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos indivíduos responsáveis pela educação das novas gerações.

O entendimento sobre a formação de professores representa, segundo Garcia (1999) “um encontro entre pessoas adultas, uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (p. 22). Assim Garcia, sobre a formação de professores, acrescenta a abordagem anterior dizendo:

A formação de professores é a área do conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício, implicam-se individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e

disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem (p. 26).

Portanto, segundo o autor, nem sempre este processo de formação ocorre entre pessoas adultas e menores, mas existe um claro entendimento de que a formação de professores é um processo sistemático e organizado que deve incluir não apenas aqueles que se estão a preparar para serem professores, mas todos os que já têm alguns anos de ensino. Para estes professores últimos, o conceito de formação deverá ser o mesmo, o que pode mudar é o conteúdo ou a metodologia desta. O autor atrás citado prossegue, ainda, dizendo que a formação poderá ser individual ou em equipa, salientando esta última, pois, na sua opinião, é muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança. Mas no nosso entendimento, corroboramos com a ideia de que as duas formações são importantes, porque uma complementa a outra. Ora vejamos, numa formação individual pode-se obter conhecimento, mas se não for adequado esse conhecimento poderá ser alcerçado ou consolidado naquela formação colectiva, onde, numa forma aberta e franca, discutem-se conhecimentos que podem trazer a resolução dos problemas que afectam os próprios formandos, é sabido que se tivermos bons profissionais esses conseguiram trazer o fim último que é a resolução dos problemas da própria sociedade.

Contudo, a formação deverá ter como finalidade a aquisição, aperfeiçoamento ou enriquecimento de competências profissionais, incidindo sobretudo nos elementos básicos do currículo formativo. Garcia (1999), recorrendo a Marcelo (1989), apresenta um conjunto de princípios que devem estar presentes em qualquer programa de formação de professores:

- a) A formação de professores deve ser concebida como contínua, isto é, deve ser entendida como um processo que não se esgota na formação inicial, mas um processo que, embora constituído por fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, apresenta princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns;
- b) A formação de professores deve ter como objectivo a melhoria do ensino. Os processos de formação devem, pois, ser orientados para a mudança, a inovação e o desenvolvimento curricular;
- c) Os processos de formação de professores devem ligar o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento organizacional da escola. Os processos de formação de professores devem articular os conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica;
- d) A formação de professores deve integrar aspectos teóricos e práticos. Tanto a formação inicial como permanente deve ter em conta a reflexão sobre a prática. Para que a prática seja considerada fonte de conhecimento (epistemologia) é necessário que sobre ela haja reflexão e análise;
- e) Na formação de professores é importante haver coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de ensino que se espera que ele desenvolva;
- f) A formação de professores deve ter em conta as características, a personalidade, os interesses, as necessidades e o contexto em que cada professor ou grupo de professores se insere e fomentar a reflexão.

Enquanto, Marcelo apresenta um conjunto de princípios que devem estar presentes em qualquer programa de formação de professores, Lopes (1995) redimensiona a formação docente numa planificação muito arrojada, para ele, não basta apenas formar usando os conteúdos para preparar o profissional: é fundamental que

tais formações se comprometam com o processo de produção de conhecimento, tanto do professor formador, quanto do estudante-professor, trazendo os saberes universais, associados aos saberes locais e dos acontecimentos do dia a dia.

No nosso entendimento, segundo as abordagens acima, dá para perceber que a relação entre a teoria e a prática abandona sua visão dicotômica e caminha para uma epistemologia na qual se confirmam as orientações práticas que cada teoria possibilita. É necessário implementar uma política adequada à formação continuada, para que essa tenha como princípio um professor crítico e reflexivo, capaz de transformar o espaço escolar em ambiente de ensino e pesquisa.

Também é preciso que ele, professor, esteja apto a reconstruir conhecimentos articulados aos saberes científicos e pedagógicos, modificando as práticas educativas mediante a promoção de um ensino e de uma aprendizagem significativos, observando um conjunto de indicadores para a formação dos professores, sugeridos pelo Oliveira (2006) que são: tomar a escola como contexto de acção e formação dos professores, considerar o professor o agente mais importante de todo o processo de mudança educacional, levar em conta o currículo como espaço de intervenção dos professores, assumir o ensino como tarefa do professor, associar formação básica e contínua e favorecer a inserção dos professores em espaços de aprendizagem não escolares.

Tendo em conta os indicadores de Oliveira (2006), o professor é a figura central, o principal capital humano de uma Instituição de Ensino Superior. Neste pensamento, o professor é uma figura importante no sucesso ou fracasso do processo educativo. “Sobre ele recai uma grande responsabilidade, quanto aos resultados esperados no que diz respeito à formação de profissionais que actuam no mercado de trabalho” (NASSIF; HANASHIRO, 2001, p. 100). A função da docência foi constituída, segundo Guerra (2003,

p. 11), mais da importância em atender as supostas necessidades que se apresentaram ao longo da história, do que pela preocupação em transmitir e cumprir conteúdos de ensino.

Neste sentido, essa função passou a ter significado e valorização, gradativamente, de acordo com o contexto e o momento e foi adquirindo características próprias e se profissionalizando. Actualmente, o docente é considerado como o gestor da educação e a sua qualificação e capacitação têm sido cada vez mais cobradas, juntamente com a revisão e o desenvolvimento das competências para acompanhar a demanda de informações e o desenvolvimento de novas tecnologias. Essa capacitação, qualificação e novas competências dão suporte à qualidade do ensino ministrada pelo docente.

Por outro lado, sobretudo nos momentos passados, a docência foi, muitas vezes, confiada a professores sem uma formação específica, principalmente em algumas regiões do país, devido à falta de profissionais qualificados para as diversas áreas. Era exigido do docente uma capacitação técnica e a simples aplicação dos conhecimentos. Actualmente, a sociedade e o governo estão reivindicando a qualificação dos docentes, olhando os desafios atravessados pelos mesmos no seu dia a dia.

A constituição de um quadro de professores titulados é importante, mas além da titulação é essencial possuir um quadro de professores com capacidade de construir conhecimento com qualidade, de agir como motivador do processo formativo do estudante, utilizando a pesquisa, processo de produção científica, como umas das fontes dessa construção. O professor precisa de se comprometer e aprofundar os temas educacionais, indo além da simples transmissão de conhecimento ou experiências profissionais, ele deve exercer a orientação, influenciando o sujeito do processo de ensino, o estudante, a construir seu próprio caminho,

proporcionando uma interacção construtiva e participativa entre ambos. Nesta perspectiva, Nossa (1999) afirma:

um professor de ensino superior deve aliar o conhecimento específico de sua área ao domínio de educar [...]”, não basta somente ter o conhecimento técnico, há a necessidade de saber como transmiti-lo ao estudante. O conhecimento de outras metodologias e estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem também é de grande importância para o docente, pois identificando as características de seus estudantes, os professores poderão utilizar as técnicas de ensino mais adequadas para aquele público-alvo (p. 15).

Por isso, a relação professor-estudante no processo ensino-aprendizagem é vista como um elemento crucial para o melhor desempenho do estudante e conseqüente qualidade do processo educativo.

Quanto a relação entre professor-aluno, vários estudos indicam que o professor é tido com um sujeito ou profissional que, no âmbito da realização da sua atividade, organiza e controla os meios para atingir seus objetivos, os quais são estruturados em pequenos módulos, conhecidos e que podem resultar em estudos programados (MIZUKAMI, 1986, p. 59), logo a aprendizagem traz a produção de conhecimentos científicos.

Percebe-se que o professor, além de planear os conteúdos, se preocupa em trabalhá-los da melhor forma, adequando-os ao desenvolvimento dos alunos. Aqui o professor é visto como um coordenador e o aluno como um sujeito activo em seu processo de aprendizagem e para tal é preciso que seja um professor com capacidade suficiente de conduzir o processo de ensino e

aprendizagem e este sempre deve ter, como um cunho, a formação para obtenção de competências.

Freire (1975) refere que o professor e o estudante são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos no sentido de resolver os problemas que apoquentam a sociedade. No nosso entendimento, o professor e o aluno trabalham procurando desmistificar a cultura dominante. Dessa forma, à medida que os alunos participam do processo de construção do conhecimento, mais críticas se tornarão suas consciências. Com essa rápida retomada das principais teorias que contribuíram historicamente no processo de ensino-aprendizagem, é possível perceber que sempre houve uma preocupação, por parte da sociedade, em adequar as teorias às realidades de cada período histórico.

Actualmente, a sociedade exige uma nova consciência humana, busca-se, com a pedagogia “Histórico-Crítica”, discutida e apresentada, por, forma a superar as dificuldades até então encontradas na construção efectiva do conhecimento (SAVIANE, 1997, p. 31).

O autor acima sustenta que, na concepção do processo de ensino-aprendizagem, existe uma ligação dialética, na qual a construção se dá num movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico. Temos a ressaltar o seguinte: quando o professor possui competências através da formação aliadas à experiência no local de trabalho, a construção de conhecimento acontece de uma forma científica.

OS estudos dos autores acima focalizam-se em aspectos relacionados ao comportamento de alguns professores e a formação dos estudantes estabelecida através de uma ligação contínua, estreita e extensa em sala de aula. Uma vez que os docentes têm o poder de tomar decisões e influenciar os estudantes directamente e indirectamente, torna-se fundamental estabelecer uma interacção

desde a selecção de conteúdos, organização, sistematização didáctica para facilitar o aprendizado dos estudantes.

Portanto, é necessário que haja uma relação motivada fundamentalmente pela afectividade, confiança, empatia e respeito entre ambas as partes para que se desenvolvam as competências previstas e necessárias em função do nível. Segundo Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o estudante até à intimidade do movimento do seu pensamento”. Sua aula se torna um desafio para manter estudante em sintonia com o que está mediando na sala de aula. Logo, não podemos pensar que a construção do conhecimento é individual, mas sim, a partir de esforços conjuntos, onde o professor em sala de aula é um intermediário entre conteúdos da aprendizagem e o estudante.

Ainda a respeito de bom professor, Frigotto (2009) defende que a escola é a instituição que tem por finalidade prover actividades para desenvolver aspectos a efectividade do social e intelectual. Sendo a educação um factor social, ela deve reflectir a realidade concreta na qual esse ser social vive, actua e, muitas vezes, procura modificar. Há aqui um entendimento, segundo o qual, a função da educação é integrar a formação da pessoa e a sua inserção na sociedade e, assim, assegurar sua plena realização.

Neste sentido, cabe à educação, formar indivíduos autónomos, pensantes, activos, capazes de participar na construção de uma sociedade contextualizada. Os métodos pedagógicos não podem ser dissociados desses enfoques, eles devem ser apoiados no conhecimento do estudante e no seu meio, pois todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta; elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões.

A qualidade da formação dos docentes, segundo Guerra (2003, p. 25), pode estar relacionada com as concepções sobre o

papel do profissional da educação e com a concepção de ensino. “Para isso, surge como necessidade assegurar as competências intelectuais, técnica, pedagógica e política na formação dos professores”. Essas competências são denominadas por Vasconcelos (2000, p. 37) de formação prática, técnico-científica, pedagógica e social e política, e podem ser adquiridas individualmente, através da formação do professor (graduação, pós-graduação) e treinamento, e devem ser aplicados de forma dissociável para se obter resultados ideais.

## **Formação Prática**

Essa formação refere-se ao conhecimento da prática profissional assumida pelo docente, para proporcionar ao estudante uma visão real e mais actualizada, a fim de dar um significado para o conteúdo que está sendo ensinado para a efectivação da aprendizagem. Para Cunha (1996), a principal estratégia utilizada na na formação prática é a construção dos conteúdos por via de exemplos familiarizados, próximos do universo dos estudantes. Nesse caso, essa habilidade está muito ligada à relação teoria-prática que o docente possui.

Não há dúvidas quanto aos benefícios proporcionados pela vivência e experiência do professor na área em que o seu estudante esta sendo formado. No entanto, essa formação e tais conhecimentos devem estar aliados aos conceitos teóricos e a formação técnica científica do docente, o conhecimento prático único e exclusivo torna o ensino deficiente e superficial.

Vasconcelos (1994) diz que “relacionar a teoria e prática é factor de garantia de competência para o exercício do magistério universitário” (p. 41). Pois, o processo de ensino e aprendizagem

torna-se mais fácil, quando o professor possui condições de trazer para a sala de aula dados efectivos de um mundo verdadeiro, de um mercado de trabalho concreto, mais actualizado, mais coerente com a vida real em termos não só de mão-de-obra qualificada, mas também na condução de pesquisas efectivamente necessárias.

O docente com tal formação é capaz de estabelecer uma ponte entre a academia e a sociedade, “[...] criando condições de concretizar, com maior eficiência e eficácia, a formação de seu estudante para o mundo do trabalho” (VASCONCELOS, 1994, p. 41). Neste entedeminto, a ligação entre teoria e a prática é muitas vezes requerida pelo estudante e indispensável para a sua formação profissional. Assim, poderíamos afirmar que é extremamente importante que os dois embasamentos, teóricos e práticos, devem caminhar juntos para facilitar o processo de aprendizagem. pois estas duas componentes ao caminhar juntas, defacto haverá a produção de conhecimento que visa trazer um produto com qualidade desejada.

## **Formação técnico-científica**

Diz respeito ao conhecimento do conteúdo específico que deve estar associado ao entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto. O docente, necessita de meios teóricos que tornem a análise da prática verdadeiramente reflexiva, entendidos como instrumentos conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, permitindo fundamentar a prática (ZABALA, 1998).

Assim no nosso entender, o professor ou docente universitário deve ser dotado de competência técnica, na área de sua especialidade, e de competência científica, voltada para a construção do novo conhecimento, não só, como também deve conhecer todo o conteúdo que pretende leccionar e, além disso, questionar, recriar,

relacionar os diversos conhecimentos e estimular o estudante na busca desses conhecimentos através da pesquisa.

Vasconcelos (1994) explica que “o domínio do conteúdo específico, acompanhado pela constante actualização do mesmo, é cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional, como discente” (p. 37). Nesta ordem de idias, cabe ao docente reconhecer a importância da actualização e da troca de conhecimentos por meio de pesquisas científicas, participação em simpósios, congressos, cursos e palestras, e a IES tem por obrigação dar condições adequadas para que o docente exerça a pesquisa e a extensão, com objectivo de aprimorar o conhecimento, para a resolução de problemas que apoquentam a sociedade através destas duas ferramentas aqui colocadas, que são a pesquisa e extensão.

A extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive, adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objectivos da população como um todo (SEVERINO, 2017, p. 25). Entende-se que um dos objectivos e dever das universidades é a capacidade de atender o que a sociedade anseia, de forma a satisfazer as suas necessidades, problemas, atribuir melhorias, entre diversos benefícios, daí que encontramos uma inquebrável inter-relação entre sociedade e universidade.

Por sua vez, Durham (1989) aborda a “relativa independência da universidade”, afirmação que fortalece a ideia de que a universidade goza de sua autonomia para a prestação de serviços e propostas de ensino de maneira independente, porém não goza da exclusividade em elaboração de projectos que colaboram somente em prol dos seus interesses, logo percebe-se que tais actividades são obrigatoriamente legitimadas à inclusão da sociedade, onde a mesma

está interligada e beneficiada através dos serviços prestados pela instituição.

O autor referenciado justifica que o material e metodologia usados na instituição de ensino devem estar associados ao contexto actual político e cultural, condizentes à sociedade. A obra aponta a finalidade da construção universitária como transportadora do conhecimento universal e independente.

No nosso entender, os profissionais do ensino transmitem a seus estudantes uma nova consciência social, que retrata um compromisso político com a sociedade. Portanto a importância da extensão se torna como coração das pesquisas a serem realizadas, pois assim os temas evidenciados são relevantes às necessidades da população, o que reflecte em resoluções de problemas existentes naquela sociedade, pois aqui não se dispensa a figura do professor profissional.

Assim, possuir conhecimento e domínio do conteúdo faz do educador uma autoridade intelectual, sendo capaz de estimular intelectualmente os estudantes, fazendo progredir aqueles que possuem confiança em sua própria capacidade de trabalho. Em conformidade com Gil (2006) um bom professor deve possuir várias características, dentre elas:

- i. Conhecimento teórico – apresenta além do domínio do conteúdo da disciplina, os resultados pretendidos pela IES e também pela sociedade;
- ii. Sabedoria das ruas – possui o conhecimento derivado da experiência do dia-adia, conhece os estudantes e a comunidade em que lecciona, utilizando esse conhecimento para solucionar possíveis problemas educacionais;
- iii. Capacidade intelectual – é estratégica, reflexiva, comunicativa e metacognitiva. No entanto, verifica-

se actualmente que somente sólidos conhecimentos relacionados à disciplina não bastam para que se obtenha sucesso no ensino, é necessário que o professor universitário possua também habilidades pedagógicas suficientes para tornar o ensino eficaz.

## **Formação pedagógica**

A formação pedagógica é muito importante e vai além de ministrar aulas, contempla todo o processo de planificação do ensino, que vai desde a definição dos objectivos gerais da disciplina, o conhecimento dos estudantes, do mercado, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, até à relação professor-estudante (LIBÂNEO, 2010, p. 34).

O autor acima traz-nos ainda uma abordagem sobre a Formação Pedagógica na formação de professores que é aquela que assume características abrangentes e fundamentais. A ideia é de superar a dicotomia, conhecimento específico e do conhecimento pedagógico, ainda patente nos cursos de formação de professores e afirmar o carácter integrador da Formação Pedagógica, justifica-se na relevância desta perspetiva de formação.

Neste sentido o professor, enquanto profissional, lida quotidianamente com processos educativos intencionais e, portanto, assume uma prática pedagógica, visto que o trabalho docente é pedagógico por que é uma actividade intencional, implicando uma direcção. Que sua formação também seja integralmente pedagógica e esteja explicitada no currículo, nos Projetos Pedagógicos e, principalmente, assumida como tal pelos responsáveis por esta formação.

Os cursos de formação de professores assumem outra lógica de formação que implica uma outra organização e reestruturação curricular e integral dos cursos, redefinindo conceitos que balizam esta formação e promovem ruptura de paradigmas que a fundamentam. Construindo uma identidade própria de tais cursos que interferirão directamente na construção da identidade profissional docente (LIBÂNEO, 2010, p. 37).

Nas abordagens colocadas acima, a Formação Pedagógica pode-se considerar como uma formação fundamentada nas análises da totalidade dos processos educativos, pressupondo uma formação crítica e tornadas finalidades sociais da educação e questionando seu papel na construção da organização social, sabendo que a educação, enquanto prática social, visa a humanização. Portanto, infere-se que a Formação Pedagógica, na formação de professores, pressupõe uma formação complementar dos conhecimentos da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. Desta forma, afirma-se que se trata de uma formação processual, dinâmica, contextualizada, crítica e não restrita a disciplinas isoladas.

Nossa (1999) apresenta uma visão, segundo a qual os professores que nunca passaram por qualquer formação na área especificamente pedagógica ou psicopedagógica certamente terão agravado as suas características de um profissional não adequado para o ensino. Portanto, há aqui um entendimento de que uma formação pedagógica ou psicopedagógica consistente influencia na execução do trabalho do docente, uma vez que institui alguns conceitos e competências didáctico-pedagógicas essenciais.

No nosso entendimento, uma das habilidades referidas pelo autor é o saber envolver os estudantes em sua própria aprendizagem. Envolvê-los também em seu trabalho e desenvolvendo o desejo do saber, a decisão de aprender e a capacidade de autoavaliação. Sobre este assunto, Gil (2006) esclarece que “a habilidade de criar estímulo

intelectual apresenta dois componentes: a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional sobre os estudantes” (p. 28). A clareza e o impacto emocional estão intimamente ligados à didáctica do professor. A primeira relaciona-se com o que é apresentado e a segunda com o modo pelo qual o conteúdo é passado ao estudante.

Nesta perspectiva, a decisão de aprender e a conservação dessa decisão são conquistadas, quando o professor demonstra a necessidade do saber para compreender, para agir de modo eficaz, para passar num exame, para ser admirado, para exercer um poder. O professor precisa de criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender; favorecer e reforçar a decisão de aprender. Assim, a aprendizagem ocorre quando o estudante participa conscientemente como sujeito do processo, tendo consciência de seu aprendizado e capacidade de se auto-avaliar. A auto-avaliação auxilia o estudante a diagnosticar, reforçar e melhorar o seu desempenho. O docente participa como transmissor do conhecimento, conselheiro, orientador, direccionando o processo de aprendizagem para uma abordagem de melhoria contínua.

A formação pedagógica ou psicopedagógica auxilia na compreensão e no domínio de alguns factores e mecanismos sociológicos e didácticos que influenciam o surgimento e a manutenção do desejo de saber, da decisão de aprender e da parceria entre o professor e o estudante em prol do aprender a aprender.

A característica dessa formação, segundo Hernandez *et al.* (*apud* PELEIAS, 2006, p. 76), é tão ampla que não pode ficar apenas sob a responsabilidade do professor. Segundo o autor, “deve ser compartilhada com as instituições de ensino superior, com os directores pedagógicos, coordenadores de cursos e demais professores”. Dessa forma, a IES deve possuir um projecto pedagógico para definir o papel de seus produtos, conforme a realidade económica de cada região; os objectivos das disciplinas devem estar ligados aos objectivos da instituição e do curso. Com

isso, o professor e os estudantes também precisam de ter a noção exacta da realidade na qual actuarão, das demandas de mercado de trabalho e das possibilidades profissionais futuras.

## **Formação Social e Política**

Essa formação é essencial para o professor conseguir reconhecer a pessoa do estudante e visualizar o meio onde ele vive, estando preocupado com questões relacionadas ao meio social, político, ético e humano. Segundo Nossa (1999), Para que o professor exerça sua cidadania num projecto de educação torna-se necessário que ele seja um intelectual crítico capaz de apreender e trabalhar as diferenças visualizadas na sala de aula [...]” (p. 05). Além disso, ele precisa de ter uma formação social que o torne apto a leccionar outras disciplinas como Sociologia, Filosofia, Economia e uma formação política para ser capaz de perceber as transformações sócio-culturais e políticas que ocorrem no país e no mundo. Sobre a mesma discussão, Cunha (1996) observa que:

Os professores com prática social mais activa têm maior facilidade de fazer uma análise das questões da educação dentro do actual contexto. Não se trata, é óbvio, de utilizar-se o espaço educativo para o exercício da política partidária, mas trata-se, sim, de voltar o discurso pedagógico para a realidade virtual do momento histórico que o cerca, tornando a aprendizagem significativa para o educando e possibilitando ao professor o exercício consciente, comprometido e responsável de sua profissão (CUNHA, 1996, p. 55).

Percebe-se que o docente universitário deve conhecer os valores éticos da carreira de seus estudantes e tem o dever de retransmitir e, principalmente, de ser o exemplo daquilo que prega. A formação social e política garante ao professor o conhecimento dessa necessidade e responsabilidade. Para tal, dois caminhos o podem levar a estas habilidades e atitudes: através da formação inicial e formação contínua.

## **DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

As discussões em torno da formação de professores e suas perspectivas nos tempos actuais têm levado estudiosos nesta temática a darem uma atenção maior ao processo de formação inicial e e formação continua.

Formação inicial de professores o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (ESTRELA, 2002, p. 18). Ainda que esta deva proporcionar aos futuros professores “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente” (CAMPOS, 2002, p. 18).

Nesta abordagem, entende-se que na formação inicial não é o terminar de um processo todo de formação individual ou profissional do próprio professor, enquanto um agente transmissor de conhecimento podendo ser inserido no processo de ensino e aprendizagem onde este ensina e aprende o conhecimento e que este desagua naquilo que se chama de uma formação contínua que

sustenta e aprofunda as bases adquiridas na formação inicial e que esta tem uma importância significativa para o indivíduo, para a organização, educativa sempre com um olhar inovador no sentido de trazer as novas formas de transmissão de conhecimento.

Depois de termos abordado a formação inicial, disserta-se, agora, sobre a formação contínua que é um processo que envolve diferentes actividades formais de formação que se desenvolvem após a formação inicial, durante a trajetória profissional dos professores, engloba todas as formas deliberadas de aperfeiçoamento, profissional através de cursos, seminários, palestras, oficinas ou encontros pedagógicos, organizadas pelas diferentes instituições ou sistemas de ensino com o objectivo de garantir melhorias na profissão docente e tem a escola como local de formação (PIMENTA, 2002, p. 22).

Nas abordagens acima, pode-se dizer que este processo de formação de professores precisa de ser repensado mediante as novas exigências sociais e político-culturais para um novo perfil dos profissionais de ensino. De referir que tais discussões surgem em torno da profissionalização da docência, procurando-se pensar numa nova perspectiva de ensino que integra saberes, habilidades, valores educativos a serem assumidos pelo professor, bem como a necessidade de reconhecimento social e valorização do seu trabalho.

Muito embora seja a profissionalização algo que não depende só dos professores, é de fundamental importância que as instituições, como um todo, possam dar suas contribuições no processo de qualificação de forma adequada aos professores. Assim, entendemos que a formação inicial não pode por si só modificar radicalmente o grau de profissionalização dos professores. Nessa perspectiva, o que compete às instituições de formação de professores é encontrar um equilíbrio entre a melhoria da sua prática e, requer mais enfaticamente dos órgãos competentes, na criação de condições

efectivas de trabalho como mecanismo indispensável para desenvolver-se continuamente.

Portanto, Perrenoud (1997) reconhece que o professor é confrontado com problemas complexos e variados os quais não conhece previamente as soluções. Existem, no entanto, meios para avaliar tais situações e para construir soluções adequadas. Nota-se de imediato que o funcionamento exige não só meios intelectuais, mas também uma autonomia de acção, uma liberdade de análise e uma auto-estima que resultam da formação inicial e contínua.

Pois, é através das novas concepções referentes ao processo de profissionalização docente e aos saberes inerentes à prática dos professores que evidenciamos aquelas concepções sobre a formação inicial e contínua, que melhor traduzem a nossa realidade moçambicana no ensino superior, assim como as finalidades educativas requeridas na contemporaneidade, porque entendemos que o trabalho do professor está intrinsecamente ligado à sua prática profissional e que esta, por sua vez, deverá ser fundamentada numa pluralidade de saberes histórico e culturalmente construídos.

Deste modo, reconhece-se nesta discussão que a formação inicial e formação contínua assumem papéis fundamentais para a profissionalização docente, pois, para autores como Perrenoud (1997), a profissionalização docente é vista como algo que se define formalmente através da formação universitária a qual pressupõe o acesso a uma teoria da prática e saberes científicos e tecnológicos. É exactamente aí que se encontra o cerne ou fulcro da profissionalização, em que a Universidade passa a representar, portanto, um dos caminhos mais viáveis para a profissionalização das profissões. Porém no mesmo instante a Universidade serve como pólo de produção e de legitimação do saber, esta deve actuar também como instituição de difusão e certificação dos conhecimentos, possibilitando aos professores a aquisição de uma personalidade profissional rumo ao profissionalismo.

Assim, para Nóvoa (1995), a profissionalização é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas avaliativas, ou seja, definir-se por suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos das actividades que realizam. Dentro dessa nova realidade, vivenciamos uma grande encruzilhada. Os tempos são para refazermos nossa identidade, ou seja, além da autonomia na sala de aula, precisamos de adquirir margens mais alargadas de autonomia da gestão da própria profissão.

Desta feita, a formação inicial vem sendo alvo de grandes discussões ao longo de décadas, contudo, no momento actual adquire especial relevância e destaque entre os profissionais da área, por isso, um dos pontos mais significativos, o qual procuraremos dar ênfase, é a relação entre a teoria e prática que se constitui enquanto elementos indispensáveis a qualquer curso de formação inicial para professor. Nesta óptica, Candau (1997) contribui nas discussões sobre o tema em questão, sendo que para esta autora compete à Universidade grande parte da formação inicial de professores. Para ela, faz-se necessário uma preparação teórica privilegiando uma filosofia da “sabedoria”, não só do conhecimento, como é de práxis nas Universidades, mas uma “sabedoria” que também promova a autonomia dos formandos.

Desta forma complementar, Candau (1997) entende que mais teorias qualitativas que possam responder aos problemas da prática pedagógica, uma vez que as Universidades, actualmente, não trabalham voltadas para essa realidade. Considerando o pensamento da autora, entende-se haver uma proposição em comum. Logo, a formação inicial deve estar completa em relação a teoria e prática, de modo que ocorra a indissociabilidade entre os dois componentes.

Compreender a formação como um processo educativo é desenvolver atitudes, habilidades e valores, que permitam aos professores actuarem no futuro como verdadeiros educadores e

formadores de cidadãos (RAMALHO; BELTRAN, 1997). Portanto, compreendemos que a formação inicial, nesta perspectiva, contribui para a construção de uma identidade pessoal e profissional do professor, levando-o a ter mais clareza sobre que tipo de profissional pretende formar, já que com esta formação inicial espera-se, de facto, que forme o professor para o exercício da actividade docente.

Obviamente, a formação inicial deve contribuir no desenvolvimento “global” da profissionalização docente, ou seja, promover um profissional com determinadas competências e saberes que lhe dê condições de continuar ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando-lhe continuar a construção e reconstrução da sua própria profissão. Sobre esse argumento, Ramalho e Beltran (1981) enfatizam que a formação inicial deve contribuir para a construção da identidade profissional com estilo próprio, habilidades e competências que possam dar condições de enfrentar e resolver com criatividade e originalidade os problemas e desafios de uma prática vigente.

Desta forma, entendemos que o processo de formação docente, quando estruturado em bases sólidas, é capaz de dotar ao professor de autonomia e de responsabilidade. Acreditamos que a formação inicial passa a ser um dos principais rumos à construção de uma identidade profissional docente. Perrenoud (1997) defende que:

A formação inicial é algo de grande importância na vida dos professores que deve apresentar-se como início da formação contínua, em que cada instituição deve levar em conta uma análise estratégica da evolução dos sistemas escolares, em que o professor tem o dever de construir seu próprio modo de caminhar, sendo responsável por sua qualificação (p. 72).

Nesta linha de pensamento convém dizer que as políticas de formação docente vêm exigindo um novo perfil de profissional que se adequa às novas mudanças da sociedade contemporânea, em que o professor possa ser capaz de repensar na sua profissão. Nesse sentido é a partir da formação inicial que os professores devem ter a clareza de compreender sua identidade profissional através de seus próprios méritos, procurando romper com métodos tradicionais, onde a formação dá uma maior autonomia dos professores.

Segundo Imbernón (2000), a formação inicial do professor estabelece as bases para a construção do conhecimento profissional (ou conhecimento pedagógico), que se desenvolve ao longo da carreira profissional. Esta formação inicial deve dotar o professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, pessoal etc, levando-o a assumir de forma coerente a “tarefa educativa” em toda a sua complexidade.

Desta forma, se faz necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido, que gere uma actividade interactiva e dialéctica, a partir de métodos e estratégias de intervenção, reflexão e análise, que favoreça ao professor condições de construir um estilo rigoroso e investigativo. Como já tratamos, anteriormente, as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial do professor assumem um papel fundamental na promoção do conhecimento profissional.

Assim, diante das transformações que vão surgindo nos diferentes espaços do contexto histórico, os professores devem assumir uma postura mais reflexiva, desenvolvendo através da sua prática um novo conhecimento profissional, que estabeleça atitudes de investigação numa perspectiva teórica e prática, que possa contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a realidade a qual está inserido.

A formação contínua de professores, dentro de um processo educativo, durante anos, tem sido reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e educação contínua. Hoje se faz necessário rever tais termos tão presentes no discurso quotidiano dos professores e dos demais níveis de administração da educação. Perante este processo, Marin (1995) nos convida a fazer algumas reflexões sobre a terminologia referente à educação contínua de professores, no intuito de dar um melhor esclarecimento sobre o conceito de formação contínua de professores.

O termo reciclagem é utilizado para caracterizar processos de modificação de objectos ou matérias como: papéis, copos, garrafas etc. Portanto, é um termo que jamais pode ser usado para pessoas, sobretudo para os profissionais da educação (MARIN, 1995). Concordamos com a educadora supracitada no sentido de que a adopção desse termo e sua concepção, no meio educacional, conduziu à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somando a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.

Treinamento é um outro termo de uso muito comum na área de formação humana, incluindo os profissionais da educação e que, segundo Green (1995), o foco principal do treinamento está na modelagem de comportamento. O que na verdade se fala em treinamento de músculos, sobretudo em casos de reabilitação de treinamento de olhos para ver certas formas e cores, de treinar cães etc. Tais acções dependem de autonomia e não de manifestação da inteligência.

Assim, tratando-se de profissionais da educação, há inadequação em tratar os processos de educação contínua como treinamento, quando desencadeia apenas acções com finalidades meramente mecânicas, pois não estamos, de modo geral, modelando

comportamentos ou esperando reações padronizadas (MARIN, 1995).

O termo aperfeiçoamento ou perfeição utilizado nas actividades educativas, significa não ter falhas, e desde há muitos anos, temos clara a idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mais também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de factores intervenientes, nos processos de educação.

Marin (1995) revela-nos que existe mais de uma forma de conceber as acções de capacitação: tornar capaz, habilitar, por outro lado, convencer ou persuadir. A ideia de que para exercer as funções educadoras é preciso que as pessoas se tornem capazes de adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, mostra, assim, a verdadeira ruptura ou discontinuidade na concepção inata da actividade educativa. Desta forma, os professores não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.

O termo educação permanente nos leva a crer que a educação é vista como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento. Ao lado dessa concepção tão rica temos o termo formação contínua que, para (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995), corresponde ao significado fundamental de actividade conscientemente proposta, direccionada para mudança, cuja função consciente é de transmissão de saberes e de saber fazer. A concepção continuada, compõe uma visão mais completa, cada vez mais aceite e valorizada, sobretudo com a proposição e implementação desses processos no lócus do próprio trabalho quotidiano, de maneira contínua, sem lapso, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora.

Assim sendo, frente às discussões sobre a terminologia educação contínua, vimos que a actividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, o que nos mostra que o termo educação contínua pode ser utilizado para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores- treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, etc., dependendo da perspectiva, do objecto específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos uma visão menos fragmentada e mais inclusiva do que seja educação contínua.

Neste sentido, a busca de uma qualidade de ensino e de uma escola que se comprometa com a formação da cidadania, exige um novo repensar na formação de professores. Dentro deste contexto, a formação contínua dos professores passa a ser um aspecto de grande importância, e que se constitui a partir de diferentes enfoques. Concordamos com Rodrigues e Esteves (1993), quando definem a formação contínua como aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a certificação profissional inicial, garantindo a maioria das competências profissionais dos professores em exercício.

Para melhor repensarmos sobre a formação inicial e contínua do professor, faz nos perceber que o processo de profissionalização docente tem como ponto de partida estes dois tipos de formação. Portanto, falar da formação inicial e contínua do professor é afirmar que ambas contribuem para a construção da identidade pessoal e profissional do mesmo, como forma a favorecer no seu crescimento global.

Desta forma, conseguimos ver que a formação inicial funciona como um quadro estruturador das bases sólidas, sendo capaz de dotar o professor de autonomia e de responsabilidade. Por outro lado, a formação contínua se constrói por meio de reflexão

crítica sobre as experiências profissionais do professor. Portanto, a formação não se constrói por meio de acumulação de conhecimento, mas por meio de reflexão crítica sobre a própria experiência. É bem verdade, que buscamos nesta pesquisa questões referentes à formação do professor baseada em padrões de competências, que podem ser construídas na formação inicial ou contínua, mas sabemos que resolver todos os problemas enfrentados por professores nesses moldes ainda é utopia, mas que a formação teórica e a prática poderão contribuir para a melhoria da qualidade de ensino visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformações no que tange ao ensino-aprendizagem são decorrentes de um ensino de qualidade, onde será necessária uma qualificação profissional e pessoal.

A reflexão na formação continuada de professores leva-nos a perceber que um conjunto crescente de pesquisas e propostas tem destacado a reflexão no processo de formação e desenvolvimento profissional de professores. Segundo Zeichner (2008), a mudança de foco na formação docente, de uma concepção de treinamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, favoreceu a emergência da reflexão na formação de professores.

Para o autor, o movimento internacional que se desenvolveu em torno do slogan reflexão, tanto no ensino como na formação docente pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo ‘de cima para baixo’, que envolvem os professores apenas como participantes passivos” (ZEICHNER, 2008).

Nesta emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente, os estudos de Schön (1995, 2000)

contribuíram de forma significativa. Segundo este autor, a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista. Neste sentido na visão ainda do mesmo autor sobre “a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, seleccionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. E ainda acrescenta que os profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivada de conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p. 15). Nesta abordagem percebe-se que o modelo de racionalidade é a epistemologia da prática predominante nas faculdades, uma ameaça à competência profissional não permite o desenvolvimento de profissionais criativos que possam suprir as demandas que as diferentes práticas lhes impõem.

Assim, quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a selecção técnica dos meios (SCHÖN, 2000, p. 17). Ainda nesta abordagem, nos escritos de Schön (1995, 2000), a partir de uma crítica à racionalidade técnica, se propõe uma nova epistemologia da prática, uma proposta de formação que integra a teoria e a prática num ensino reflexivo. Pois, é através da crítica reflexiva que o profissional consegue distinguir o errado e o certo na sua prática profissional com objectivo de trazer soluções inovadoras com-vista sanar vários problemas que apoquentam a sociedade de hoje em dia, que é tão exigente.

Para o autor acima citado, existe um conhecimento na acção, um tipo de conhecimento que se pode revelar na acção quando aliado

à reflexão na acção e à reflexão sobre a acção. A reflexão na acção constitui o pensamento prático do professor. Estes componentes que não são independentes, mas se completam na intervenção prática e possibilitam a formação de um profissional prático reflexivo. Este autor ainda nos explica que a reflexão na acção refere-se à tomada de decisão por parte do professor, quando este está activamente envolvido no ensino, ou seja, quando este reflecte no meio da acção sem interrompê-la.

Na mesma senda, o processo de reflexão na acção pode ser desenvolvido numa série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o estudante faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o estudante disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do estudante.

Para Schön (2000), o que distingue a reflexão na acção de outros tipos de reflexão é sua imediata significação para a acção. “Na reflexão na acção, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-acção leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afectam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela” (p. 34). Entende-se que a reflexão sobre a acção e a reflexão na acção acontece quando o professor constrói mentalmente a acção para analisá-la retrospectivamente, pensando sobre o que fez, de modo a descobrir como o acto de conhecer na acção pode ter contribuído para um resultado inesperado.

Encontramos na abordagem de Schön uma ligeira diferença com o entendimento do Amaral *et al.* (1996, p. 97), quando traz um pensamento que nos reflecte o “olhar a posterior sobre o momento da acção que ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através de uma descrição verbal”. Assim, a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção é um processo que leva o professor à construção de uma forma pessoal de conhecer. Todavia, toda a reflexão sobre um determinado acto permite ao professor analisar o seu contexto de actuação, por meio de novas formas de pensar, de agir e de resolver problemas.

Estas dimensões de reflexão apresentadas permitem ao professor enfrentar os problemas da prática profissional, construindo novas possibilidades de actuação. Pimenta (2006) reconhece a contribuição desta perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores e das escolas, enquanto espaço de formação contínua. Entretanto, apresenta algumas críticas referentes ao “individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (PIMENTA, 2006, p. 43).

Pimenta (2006), observa que a não concretização de uma política de formação voltada para a reflexão transforma o conceito professor reflexivo em uma expressão da moda, conceito este despido de sua potencial dimensão política e epistemológica, a qual poderia contribuir para a valorização da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares. Essas ideias deste autor são sustentadas por Zeichner (2008), quando na sua análise examina as formas pelas quais o conceito de reflexão tem sido usado na formação docente, Pimenta diverge com o Zeichner o primeiro apresenta quatro temas que minam o potencial para o real

desenvolvimento dos professores, ou seja, aspectos que criam uma ilusão de desenvolvimento profissional:

1. O foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas;
2. Um pensamento de ‘meio e fim’, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados;
3. Uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece;
4. Uma ênfase em como ajudar os professores a refletirem individualmente.

De uma forma geral, podemos aferir que os modelos de formação para a competência caracterizam-se pelos seus aspectos inovadores e pelos contributos positivos que dispensam ao processo de ensino-aprendizagem. Estes ajudam-nos a reflectir sobre a formação, modos de transmissão dos saberes e forma como integrar a formação prática, com a produção dos saberes e com o saber ser em contexto profissional. Estes modelos, que são importantes na formação inicial, visam exercitar os estudantes para a prática profissional e fazer deles profissionais reflexivos e autónomos, embora integrados no contexto profissional.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADA EM PADRÕES DE COMPETÊNCIA**

A formação com base em competências não pertence somente ao mundo do trabalho e da docência em particular, ela está

no centro de toda a acção humana, individual ou colectiva; é um saber fazer com conhecimento e consciência. Frequentamos a escola para sair dela e podermos utilizar tudo o que aprendemos na vida pessoal, política, cultural, associativa, económica, profissional.

A competência representa à capacidade de obter um desempenho numa situação real, interessando-se pela situação de efectivação da actividade e não da teoria, isto é, da forma como as coisas supostamente se apresentam e se regulam, mas da prática; assim, o indivíduo reporta-se às próprias habilidades, seus saberes tácitos, requisitados no momento em que o contexto da acção não corresponde aos padrões de referência.

Isambert-Jamati (1997) afirma que ao longo dos anos o conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais genérica para qualificar o indivíduo capaz de realizar um determinado trabalho. O autor realizou uma pesquisa sobre o uso científico do termo competência e identificou que em alguns momentos é empregue para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em determinada organização de trabalho e, em outros momentos, é utilizado com diversas significações, apresentando, dessa forma, divergências na definição conceitual.

Nesta perspectiva, pode-se compreender por Competência como sendo um conjunto de qualificações que um indivíduo detém para executar um trabalho com um nível de excelência, segundo autores como McClelland e Dailey (1972) e Boyatzis (1982), em seus estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980, como afirmam Dutra, Hipólito e Silva (1998). Os autores identificaram uma segunda linha de pensamento, em que, em seus, estudos, LeBoterf (1999), Zarifian (1996) e Jacques (1990) questionaram o conceito de competência, atrelando-o às realizações pessoais. Isto é, àquilo que elas provêm, produzem e entregam. Esta linha de raciocínio chega à conclusão de que o facto de uma pessoa possuir as qualificações necessárias para executar determinado trabalho não garante que tais

qualificações serão efectivamente utilizadas e, conseqüentemente, que se realize tal actividade produtiva (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 1998).

Na concepção de Woodruffe (1991), existe uma diferença entre as palavras *competency* e *competence* na língua inglesa. A primeira está relacionada a dimensões de comportamento por trás do desempenho percebido como competente. Nesse sentido, está ligada às características do indivíduo. A segunda está relacionada à designação de áreas de trabalho em que o indivíduo é visto como competente; diz respeito ao desempenho no cargo e aos resultados alcançados.

Após os estudos de McClelland, ao longo dos anos, surgiram vários pesquisadores que escreveram sobre o assunto, produzindo uma grande quantidade de conceitos, tal como se descreve no Quadro 1.

Com base nos conceitos apresentados pelos diversos autores, há um claro entendimento de que, historicamente, o conceito de competência no contexto organizacional começou a ser elaborado na perspectiva do indivíduo, passando pela formação, até às organizações e processos. Há autores que reforçam que o conceito de competência apoia-se no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, resultando num alto desempenho, pautado na inteligência e na personalidade do indivíduo (FLEURY, 2001). Contudo, é importante observar que o conceito de competência varia de acordo com o objectivo em que se pretende usar. Estudos de Fleury e Fleury (2011) apontam que o termo competência ganhou o seu foco nas discussões académicas e organizacionais associados a diferentes instâncias da compreensão.

**Quadro 1 - Conclusões de autores sobre o conceito de competência**

<b>Autoria</b>	<b>Conceito</b>	<b>Ênfase</b>
Boyatzis; 1982	Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.	Formação, comportamento, resultado
Prahalad e Hammel, 1990	As “competências organizacionais” são competências necessárias para cada função e as “competências essenciais” seriam aquelas que obedecem aos seguintes critérios: oferecem reais benefícios aos clientes; são difíceis de copiar e dão acesso a diferentes mercados.	Competências organizacionais e competências essenciais
Boog, 1991	Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.	Aptidão, valores e formação
Spencer e Spencer, 1993	A competência refere-se às características intrínsecas ao indivíduo que influenciam e servem de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho.	Formação e resultado
Sparrow e Bognanno, 1994	Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa	Estratégias, acção e resultado
Parry, 1996	Competência refere-se a um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas, que influenciam à realização de determinada actividade. Ainda está relacionada à performance no trabalho, podendo ser melhorada por meio do treinamento e desenvolvimento contínuo.	Resultado e formação
Sandberg, 1996	A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente a aquisição de competências.	Formação e interacção
Levy- Leboyer, 1997	Repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, fazendo-as mais eficazes em uma determinada situação.	Comportamento e resultados

Magalhães, 1997	Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.	Aptidão e formação
Durand, 1998	Competências são conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para se atingir determinados objectivos; ou seja um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito.	Formação e resultado
Perrenoud, 1998	A noção de competência refere-se a práticas do quotidiano que se mobilizam por meio do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiência.	Formação e acção
Prahalad e Hamel, 1998	As competências essenciais são o aprendizado colectivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia.	Aptidão e resultados
Hipólito, 2000	O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque. Deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor económico para a organização e valor social para o indivíduo.	Formação, resultados, perspectiva, dinâmica
Davis, 2000	As competências descrevem, de forma holística, a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho [...]. São essenciais para uma participação mais efectiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho.	Acção e resultados
Becker, 2001	Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam directamente o desempenho das pessoas.	Formação e desempenho

Santos, 2001	Competência não é apenas conhecimento e habilidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculadas ao bom desempenho no trabalho (querer fazer).	Formação, acção e resultados
Zarifian, 2003	Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do profissional nas situações que se confrontam; competência é Tomada de uma inteligência prática apoiada nos conhecimentos e decisão adquiridos, a fim de ser transformados à medida que essas responsabilidades e situações aumentam; competência é a faculdade de mobilização e compartilhamento de desafios.	Tomada de decisão e responsabilidade
Ruas, 2003	Considera a existência de uma inter-relação entre as pessoas (saberes e capacidades) e as organizações (necessidades dos processos de trabalho essenciais e dos relacionais), em que considera competência a capacidade humana e a necessidade da organização em usá-la.	Acção e resultado
Dutra, 2004	Destaca a existência de duas vertentes: uma que define competência como a capacidade em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como um estoque do indivíduo; e a outra, em que há efectiva entrega à organização de resultado, forma a agregar valor; em que as pessoas são avaliadas pelo que entregam à organização e não pelo domínio de alguma capacidade ou mesmo pelo que fazem	Aptidão, resultado e formação
Bertolini, 2004	As competências são recursos intangíveis de uma organização e a sua utilização ou administração dependem da compreensão que delas se tenha, e por isso é necessário que sejam modeladas por meio de recursos explícitos	Alta aprendizagem
Fischer, 2008	Competência é o conjunto de qualificações que permite à pessoa um melhor desempenho em seu trabalho ou situação vivenciada.	Foco nos processos

Fonte: Bitencourt (2001); Casagrande; Prohmann (2003); Moura (2005); Santos; Leite, (2009).

## Competências: tipos e modelos

Desde os anos de 1970 foram construídos vários modelos de competências, utilizados por inúmeras organizações e com metodologias diferenciadas. O Job Competence Assessment Method (JCAM) tem assumido elevada importância por utilizar procedimentos empíricos rigorosos. Ele determina quais as competências que potenciam performances elevadas e distingue esse desempenho das médias dos desempenhos. Baseia-se aqui na utilização de um método rigorosamente analítico, que ajuda a determinar com sucesso competências que permitem diferenciar um desempenho médio de um desempenho superior, a partir de entrevistas sobre a dimensão do desempenho no trabalho, em relação àqueles que têm um desempenho médio ou aqueles que têm um desempenho superior (DUBOIS, 1993, p. 08).

Ainda ao penetrar dentro das competências profissionais é sugerido um modelo pelos autores Cheetham e Chivers (2005), quando propõem que os componentes centrais da competência profissional sejam verificados na operação de troca de moldes, caracterizando as competências de campo dos trocadores que entregam seus serviços isentos de não conformidades, no tempo programado, com segurança, aprovados e reconhecidos pelos líderes e companheiros da linha de produção. Os estudos de Paiva (2007) citam Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), desenvolvedores do modelo teórico que objectivou integrar várias abordagens no sentido de conceituar competência profissional, tais como:

- a. a de prático reflexivo – seu foco concentra-se no conhecimento tácito e na sua aplicação, percebendo a reflexão como ferramenta-chave para o desenvolvimento e a prática profissional.

- b. a de técnico-racional – dá ênfase à teoria e ao conhecimento académico-profissional como uma base para aplicação prática.
- c. a de competência funcional – tipicamente envolve com padrões profissionais, enfatiza tarefas a serem desempenhadas e habilidades funcionais.
- d. a de competência pessoal – enfoca, primordialmente, competências pessoais requeridas para um desempenho efectivo.
- e. a de meta competência – destaca a relevância das competências que capacitam os indivíduos a controlar, desenvolver e, mesmo, mediar outras competências.

Pois, o modelo de competências profissionais envolve desde as motivações e o tipo de personalidade do sujeito e a reflexão que ele realiza a partir das acções que se pautam nos resultados produzidos por ele. Foi desenvolvido por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), os quais reconhecem que os resultados são foco de observação e reconhecimento, tanto do próprio sujeito, quanto de terceiros que mensuram seu valor. As bases de comportamento observadas são componentes das competências profissionais, conceituadas pelos autores como:

- a) Cognitiva / conhecimento - competência técnica / teórica / especialista (conhecimento formal, base de profissão); conhecimento tácito / prático (dificuldade de articular ou passar, sempre ligado à performance de funções particulares);
- b) Conhecimento procedural (rotinas básicas – como, o quê, quem e quando); e aplicação de conhecimento (habilidade de síntese, transferência e conceitos).

Assim, refere-se a conhecimentos e capacidades relacionadas ao trabalho;

- c) Funcional – específica da ocupação (conjunto de funções específicas da profissão); processual/organizacional/administrativa (planeamento, monitoria, implementação, delegação, evolução, administração do próprio tempo); mental (capacidade de ler/escrever, de operar com números, de diagnosticar, habilidades em tecnologia de informação); e física (coordenação, destreza manual e habilidades de digitação). Refere-se às formas de aplicação de tais conhecimentos e capacidades cognitivas no quotidiano das actividades profissionais;
- d) Comportamental ou pessoal – social/vocacional (autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidades de escuta interpessoais, empatia e foco nas tarefas); e intraprofissional (colectividade, conformidade com normas de comportamento profissional). Ética/valores: pessoal (aderência à lei e aos códigos morais ou religiosos, sensibilidade para necessidades e valores de terceiros); e profissional (adoção de atitudes apropriadas, adesão a códigos profissionais de conduta, autoregulação, sensibilidade ambiental, foco nos clientes, julgamento ético, reconhecimento dos limites da própria competência, dever em manter-se actualizado e em ajudar no desenvolvimento de neófitos na profissão, julgamentos sobre colegas).

A partir de estudos fundamentados neste modelo, Paiva (2007) acrescentou a componente “política”, desenvolvida em função dos comportamentos pessoal, profissional, organizacional e social, baseados nas relações de poder do exercício da profissão. Dessa forma, as habilidades referentes à competência política foram concebidas da seguinte forma:

Competência política – pessoal (percepção acerca dos jogos políticos inerentes às organizações, daqueles relacionados às pessoas individualmente e dos derivados dos interesses particulares do profissional); profissional (adopção de comportamentos apropriados à manutenção do profissional); organizacional (acções voltadas para o domínio ou fluência nas fontes estruturais e normativas de poder na organização onde desenvolve suas actividades produtivas); e social (acções voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionais e afectivas de poder) (PAIVA, 2007).

Caetano e Vala (2000) relatam que a operacionalização dos modelos de competências nas organizações só começou a vigorar no início dos anos de 1980, como resposta à obsolescência dos modelos de gestão de pessoas, que deixaram de demonstrar adequabilidade em face dos desafios da modernidade. Conforme Barbosa (2010), foi na década de 1990 que o modelo de competências começou a ser implantado no campo das organizações em várias partes do mundo.

Tal implantação originou-se a partir de uma reestruturação tecnológica, produtiva e gerencial, a partir da qual se passou a exigir do trabalhador novas habilidades e atitudes mais relacionadas a um perfil organizacional submetido às exigências de um mercado mais competitivo desta feita não deixou de lado as competências do professor na sua prática docente alicerçado sempre com a inovação educativa. De acordo com Spencer (1993), depois de identificar as competências, procede-se à construção do modelo de competências de trabalho, que deverá ser validado, para verificar se as competências listadas estão adequadas às funções para as quais foi construído. O *Modified Job Competence Assessment Method* é idêntico ao JCAM.

## Competências pessoais e contingências individuais

Diante da importância dos resultados nas organizações envolvendo a variável competência individual, compreende-se que o nível de entrega que permeia este tipo de organização é bastante significativo. Isso acontece pelas características intrínsecas a cada pessoa, que se identifica com o trabalho social. As competências individuais são pautadas em “hábitos”, “atitudes” e “conhecimentos” em suas definições. Por isso, a variação na opinião de diversos autores sobre o tema, mas a maioria considera os hábitos, as atitudes e os conhecimentos de um indivíduo como partes integrantes de sua competência.

Assim, pode-se chegar a uma definição de competência individual: conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que uma pessoa possui sobre determinado assunto (SOARES; ANDRADE, 2005). Resende (2000) clarifica que a competência deve contribuir para os resultados da organização. Ou seja, competência é a aplicação prática de conhecimento, aptidões, habilidades, interesse e valores – no todo ou em parte – com a obtenção de resultados. O autor inclui “interesse” e “vontade” em sua concepção de competência individual. Estas características podem ser incluídas no conjunto de atitudes de um indivíduo.

É neste sentido que as ideias de Soares e Andrade (2005) comungam com a ideia de Sveiby (1998), ao afirmar que competência individual é a capacidade que uma pessoa possui para agir, baseada em seus conhecimentos teóricos e tácitos, que envolvem cinco elementos interligados: conhecimento explícito, habilidade, experiência, julgamento de valor e rede social, da seguinte forma:

- a. O conhecimento explícito é adquirido em particular pela informação, via educação formal;
- b. A habilidade – saber fazer – envolve aptidões físicas e mentais e é adquirida por treinamento e prática;
- c. A experiência é adquirida especialmente pela reflexão sobre erros e sucessos passados;
- d. Os julgamentos de valor são as percepções sobre o que o indivíduo acredita estar certo. Eles agem como filtros conscientes e inconscientes para o processo de saber de cada indivíduo;
- e. A rede social é formada pelas relações de indivíduo com outros seres humanos num ambiente e uma cultura transmitida pela tradição.

As competências individuais relacionam-se com a forma de interagir do indivíduo. Fazem parte de sua postura e de seu comportamento diante da organização. Compreendem também, as habilidades individuais e as características pessoais, como complemento ao exercício da função, e envolvem factores comportamentais (RUANO, 2003). Portanto, a ideia de competência individual, segundo Ruano é reforçada com abordagem de Silva (2006), quando ele diz que competência individual pode ser compreendida como a capacidade de entrega de uma pessoa. Sua competência ocorre com base em sua capacidade de entrega. Agrega valor ao negócio ou à organização em que actua, a ele próprio e ao ambiente em que vive.

Portanto, a competência individual depende do contexto social em que o profissional esta inserido. É dependente tanto de um indivíduo, quanto do outro. Deve ser vista como um factor sistêmico antes de ser entendida em nível individual. O autor sustenta que o factor humano não pode ser totalmente conceituado pela ciência. Ele tem três dimensões, que devem ser levadas em consideração:

dimensão biológica, que procura conhecer as exigências e os limites do funcionamento (fisiologia); social, que se refere ao trabalho colectivo, estando atrelada a acções coordenadas de indivíduos que se compreendem, discorda ou concordam entre si, a partir de princípios técnicos e sociais; e subjectiva, que inclui a compreensão do processo de mobilização e interacção das personalidades e das inteligências dos indivíduos nas actividades profissionais (DEJOURS, 1997).

Assim, a metade do século XX marcou o início dos questionamentos científicos sobre os princípios da organização taylorista. Com o advento da teoria dos sistemas, as organizações passam a ser analisadas como um sistema aberto, em interacção constante com o ambiente em que estão inseridas, sob novas perspectivas para o desenvolvimento organizacional.

Nesse sentido, as mudanças ocorridas ao longo dos anos e a crescente competitividade no cenário mercadológico fizeram surgir uma nova abordagem, focada no desempenho e execução das actividades ou tarefas no trabalho, tornando-se cada vez maior a relação educação versus trabalho. Isso demonstra uma convergência significativa entre a educação académica e a formação profissional. É importante desenvolver estudos sobre a competência profissional nas organizações, pois isso possibilita avanços no desenvolvimento do conhecimento (BERTOLINI, 2004).

Face a esta relação estabelecida entre educação e o trabalho, Deluiz (2001) relata que as empresas passaram a se preocupar em contratar profissionais com a qualificação necessária para desempenhar suas funções com efectividade. A qualificação dos colaboradores quanto às suas habilidades técnicas para o exercício de actividades específicas tornou-se quotidiana nas organizações (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). Logo, Perrenoud (1999) define competência profissional como o conjunto de recursos cognitivos

capazes de solucionar com eficácia várias situações, com o apoio em conhecimentos. Enquanto Fleury e Fleury (2001) acrescenta que:

O termo *competência profissional* é utilizado quando uma pessoa qualificada é designada para realizar determinada função. Em sua visão, o conceito de competência profissional é assim definido: Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas (p. 185).

Neste contexto, em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, [...] sinaliza a importância de se alinharem às competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185).

De acordo com Saupe (2006), competência profissional é a construção do conhecimento com responsabilidade e reconhecimento de todos. Ou seja, está associada à prática de uma ação baseada em conhecimento, desenvolvida pela necessidade do profissional de melhorar o desempenho de suas actividades a partir do ambiente no qual está inserido. Saupe (2006, p. 33) relata que o comportamento no trabalho exige do profissional:

- a. Conhecimento – conjunto de informações obtidas por meio de leitura que possibilitam ao profissional o domínio do saber e a capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas;
- b. Habilidades – conjunto de experiências obtidas por repetições que forneçam ao profissional o domínio do

saber fazer e a capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas;

- c. Atitudes – conjunto de comportamentos adquiridos pela observação, o que confere ao profissional o domínio ético e afectivo de um saber ser e saber conviver, além da capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas.

McClelland; Dayley (1972) e Boyatzis (1982) definem competências profissionais como o leque de qualificações de domínio do trabalhador para executar suas actividades num nível mais elevado de desempenho, enquanto Zarifian (2001) define competência profissional como a combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e de comportamentos, que se exerce num contexto preciso. Assim, o conhecimento tem que ser aplicado à prática quotidiana dos indivíduos e ser retido, compartilhado e armazenado para futura utilização. É necessário que a organização conheça o quanto de conhecimento tem armazenado para definir seu valor patrimonial no mercado (VIEIRA; GARCIA, 2004, p. 07).

Segundo Ramos (2002), qualificação significa um saber acumulado, expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador ocupa determinado posto de trabalho. A educação básica foi desenvolvida para adaptar os indivíduos ao ritmo e à rotina de trabalho, disciplinando-os para a produção capitalista. A formação para o trabalho passa a significar formação profissional, por meio de conceitos teóricos e de processos formais de escolarização, resultando em *status* e remuneração.

De acordo com Sulzer (2004); Heijden e Barbier (2004), o desenvolvimento da competência profissional é influenciado, basicamente, por três factores: relativos à personalidade do trabalhador; dependentes da função ocupada; e relativos à organização e ao ambiente do indivíduo.

Paiva (2007), corrobora com Sparrow e Bognanno (1994) quando entendem que existe uma correlação entre o aspecto educacional e o profissional, com base na qual existe uma série de atitudes que permitem uma rápida adaptação a um ambiente cada vez menos estável, estimulando, assim, o uso produtivo do conhecimento e promovendo a inovação e aprendizagem constantes. As decisões sobre o desenvolvimento de modelos de competência variam de acordo com o direcionamento das carreiras nas organizações, pelo menos nos últimos anos.

Nesse sentido, os psicólogos procuram enfatizar conjuntos de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes, enquanto os educadores centralizam-se em conhecimentos e habilidades e o departamento de Recursos Humanos baseia-se nas tarefas. Miguel (2004) relata que o pesquisador McLagan (1997) desenvolveu estudos que identificaram determinadas abordagens para definir o termo competências no trabalho:

- a) Abordagens de desdobramentos de tarefas e actividades (o que fazer) – pode-se dividir uma competência em subtarefas. Com base numa série de situações, a tarefa será realizada;
- b) Resultados (os benefícios de produzir para a organização e clientes) – este tipo de competência pode ser desdobrado em subcomponentes, sendo que a contribuição total equivale à somatória dos subresultados;
- c) Produção (o que fornecer aos outros) – é necessário se identificar para os clientes (internos ou externos) que recebem a produção, para assim, dividi-la em subcomponentes ou criar os requerimentos de qualidade e padrões a fim de defini-los. Podem ser situações simples ou complexas;

- d) CHAs (conhecimentos, habilidades e atitudes para fazer) – trata-se de identificar o conhecimento, habilidades e atitudes também, valores, orientações e compromissos) para alcançar o sucesso e dar exemplos de comportamentos ou testes como evidências de que existem;
- e) CHAs diferenciadores (conhecimentos, habilidades e atitudes que distinguem desempenhadores superiores dos outros) – trata-se de identificar o conhecimento, as habilidades e as atitudes (também, valores, orientações e compromissos) dos funcionários com melhores desempenhos, mediante a comparação com os demais não superior e sem desempenho;
- f) Agrupamentos de competências (agrupamentos de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou tarefas e actividades, produtos ou resultados) – são o rótulo para uma colecção de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou tarefas e actividades, produtos ou resultados. Esta forma híbrida de competência utiliza termos como liderança, solução de problemas e tomada de decisão. Estas áreas contêm diversos elementos. Por exemplo, solução de problema envolve conhecimento (técnico), habilidade (análise) e atitude (integridade). Estes elementos poderão aparecer em outras competências.

De acordo com Fleury e Fleury (2004), estudos de Richard Boyatzis, realizados durante a década de 1980, reanalisam as competências e identificaram um conjunto de características e traços que, em sua opinião, define num desempenho superior, que faz com que o indivíduo Profissional consiga atingir objectivo, através da incorporação de saberes profissionais onde se pode resumir em competências.

Neste sentido, para o estudioso acima referenciado, os trabalhos de Mc Clelland (1996), Spencer e Spencer (1993)

marcaram significativamente a literatura americana sobre competência. Fleury e Fleury (2004) informou que entre os profissionais de recursos humanos, a definição de competência é considerada como: Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afectam a maior parte do trabalho de um indivíduo, estando relacionados ao seu desempenho. A competência pode ser mensurada quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio do treinamento.

Na concepção de Fleury e Fleury (2006), competências devem agregar valor económico para a organização e valor social para o indivíduo. Elas estão relacionadas aos verbos: saber agir, mobilizar (recursos), integrar (saberes múltiplos e complexos), saber aprender, engajar-se assumir (responsabilidades) e ter (visão estratégica). Fleury e Fleury (2001) sugerem um conceito abrangente e preciso, no qual a competência é definida como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo”.

Competências de um docente, sendo um conjunto de características, podem ser sintetizadas nas seguintes dimensões: empatia, conhecimento, relacionamento com o aluno, didáctica, administração da sala de aula, preparação para as aulas, motivação e contacto com os pais (FRIEDMAN, 1999). Este autor descreve cada elemento expresso nas que competências:

A empatia diz respeito à habilidade de compreender as necessidades pessoais, psicológicas e escolares dos estudantes.

Conhecimento trata-se do domínio do assunto a ser ensinado.

- Relacionamento com o aluno refere-se à boa relação que o professor deve estabelecer com seu aluno, sendo uma figura essencial para a promoção de um relacionamento positivo entre os estudantes;
- A didática, por sua vez, relaciona-se à capacidade do docente em criar uma metodologia de ensino capaz de facilitar e potencializar a aprendizagem. Administração da sala de aula refere-se à habilidade de o professor utilizar o diálogo, o aconselhamento e técnicas de avaliação para resolver as questões de disciplina, mantendo a ordem e o comportamento adequado ao aprendizado;
- A preparação para as aulas diz respeito ao tempo que o professor deve reservar para planejar, organizar e preparar adequadamente suas aulas;
- Motivação refere-se à capacidade de motivar o aluno.

Portanto, os estudos desenvolvidos por Perrenoud (1999) sugerem a redefinição das competências docentes que independentemente do nível de ensino, devem ser tomadas como medidas necessárias e que implicam razões prováveis para redefinir competências docentes. Logo, as competências que compõem a tarefa de organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua. Pois é sabido que a formação de um professor e para que este tenha competências necessárias para a sua prática docente, deve haver uma envolvimento incondicional de todos os actores interessados no processo de ensino

e aprendizagem sem descuidar o fim último que é a satisfação das necessidades colectivas ou da própria sociedade.

O autor acima esclarece que as competências não são saberes, mas mobilizam, integram e controlam tais saberes de forma contingencial. Ou seja, estão atreladas características percebidas acerca do contexto, com a finalidade de adaptar, de forma mais efectiva, o professor a tal situação, permitindo sua passagem a outra, e assim sucessivamente (PERRENOUD, 2000). Abordagem aqui referncida faz nos percerber que a competência para um profissional, qualquer que seja, é uma ferramenta muito importnte para prática docente. Logo, a formação pode ser um elemento catalisador para aquisição da mesma competência.

Assim, a formação por competência surgiu para determinar as novas exigências nos sectores produtivos, uma vez que o valor fundamental da sociedade passou a ser o conhecimento, sendo este relacionado com a experiência. A formação por competência ajuda a desenvolver no indivíduo seus processos cognitivos, para decodificar informações, definir quais os problemas a serem resolvidos, analisar, realizar inferências, comparar, levantar hipóteses, classificar, definir regras e princípios e transferir aprendizagens com o estabelecimento de relação entre a situação actual e as já vivenciadas, dentre outras (ANTUNES, 2001).

O autor acima acrescenta que o modelo de formação de professores baseado em padrões de competências substituiu os tradicionais que se baseia em exames académicos das várias disciplinas que constituem os programas, contudo não garantiam o desempenho no trabalho docente e nem o êxito na vida. Dessa forma, era necessário buscar outras variáveis, no caso competências que pudessem melhor predizer os resultados e contribuir na formação integral do homem.

Nesta perspetiva, Antunes ainda avança com o processo de formação, e este ganha novos contornos. Ele propõe a definição em termos de competências terminais exigíveis ao final do curso, ano, ciclo ou formação, as quais são explicitamente detalhadas e descritas em termos de saberes e acções, devendo ser avaliadas por meio de critérios de desempenho previamente definidos.

De facto a ideia proposta pelo autor, entendemos que para um profissional ou Docente possuir competências é preciso que tenha alguns requisitos, que sejam adquiridos de várias formas tais como: a formação, realização de um curso que no final consiga possuir as competências que se podem resumir em saber fazer, objectivando a resolução dos problemas da sociedade que deve corresponder ao fim último das competências.

A proposta de formação por competências defende a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino que produza competências verificáveis em situações e tarefas específicas (TANGUY, 2003). Para isso, preconiza-se, entre outros, o uso de práticas de alternância, visando superar as propostas de formação que se apoiam unicamente nos conteúdos disciplinares e como forma de aproximar teoria e prática. Isso implica alternar períodos de formação realizados em empresas com outros, cumpridos em instituições específicas de educação (ARAÚJO, 2001). Ainda este autor acrescenta sobre a organização curricular, dizendo o seguinte:

A organização curricular deve pautar-se pelos elementos de competência identificados e normalizados, que dão subsídios ao desenho dos programas formativos. Os conteúdos incorporam elementos do saber fazer e do saber ser, e ganham um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos,

hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho e que remetem a um saber, a um saber fazer e a um saber ser vinculados a um contexto específico. Além disso, os currículos direccionam-se para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, compreendendo conhecimentos gerais e profissionais, e a experiência de trabalho, que é vista como essencial para alcançar esse fim (p. 46).

Neste sentido, há necessidade de trazer um enfoque no que tange ao processo de avaliação sobre as competências, processo este que é visto como mecanismo de validação de saberes e capacidades desenvolvidos. Propõem-se formas de avaliar que verifiquem os resultados práticos alcançados pelos estudantes nas situações colocadas, ou seja, o que o indivíduo é capaz de fazer. Dessa maneira, privilegia-se o desempenho ou a capacidade de aplicação e síntese do conhecimento, e não a sua aquisição propriamente dita.

Por fim, espera-se do professor uma transformação de sua relação com o saber, de sua forma de dar a aula, de sua própria identidade e de suas competências profissionais. A meta é, antes, fazer aprender do que ensinar (PERRENOUD, 1999).

Com base nesses pressupostos, que configuram o que vem sendo denominado Pedagogia das Competências, apresentam-se as quatro dimensões que representam a aplicação prática da noção de competências, conforme proposto pelo Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional: identificação, normalização, formação e certificação (CENTRO INTER-AMERICANO, 2004).

Segundo este Centro, a *identificação* de competências refere-se ao processo que estabelece as competências necessárias para o desempenho de uma actividade. Consiste numa análise que visa

descrever os conhecimentos, as habilidades, as destrezas e a compreensão, mobilizados para desempenhar efectivamente uma função. É possível identificar as competências de um sector económico, de uma função, de uma área ocupacional ou no âmbito de um trabalho (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001). O resultado do processo de identificação é o estabelecimento de um perfil de competências que se converte em norma ou padrão.

A *normalização* de competências é a expressão escrita e formalizada de conhecimentos, habilidades, destrezas e compreensão que devem ser mobilizados para que se desempenhe uma actividade. Uma norma deve incluir os seguintes componentes: unidade de competência, elementos de competência, evidências de desempenho, critérios de desempenho, campo de aplicação, evidências de conhecimento e guia para a avaliação. Isso compreende o que a pessoa deve ser capaz de fazer; a forma de julgamento do desempenho em relação ao padrão estabelecido; as condições em que a pessoa deve demonstrar sua competência; e os tipos de evidências necessários e suficientes para assegurar que o desempenho seja consistente, com base num conhecimento efectivo (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

As normas geram um sistema de informações a respeito daquilo que os processos produtivos demandam dos trabalhadores, servindo de elemento orientador para o sistema educativo (RAMOS, 2002). Feita a descrição das competências e de sua normalização, a formação será orientada para a geração de competências com base nessas referências. Para orientar a formação, os conteúdos, as metodologias e a avaliação deveriam concentrar-se no marco pedagógico que contemple a aquisição de cada uma das competências requeridas segundo o perfil estabelecido.

Assim, em termos gerais, o planeamento e o desenvolvimento das actividades de formação baseada em competências implicam, entre outros, a definição dos objectivos

educativos, por competências, no desenho curricular, nos métodos de ensino e aprendizagem e no processo de avaliação.

O processo de avaliação e certificação de competências refere-se ao acto mediante o qual se reconhece a competência demonstrada, independentemente da forma como o indivíduo a tenha adquirido. Implica uma avaliação prévia, usualmente em função dos requerimentos da norma de competência. Essa avaliação serve de diagnóstico, pois é comparado o desempenho com o estabelecido pelo padrão. Assim, esse processo é crucial para a certificação.

A avaliação de competências tende a ter carácter formativo, ou seja, fornece elementos para melhorar as competências que ainda não foram adquiridas pela pessoa avaliada. Dessa maneira, evita-se que a avaliação se reduza apenas à constatação de forças ou carências apresentadas pelo avaliado (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

As competências, enquanto acções e operações mentais, articulam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, constituídos de forma conjugada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos para uma área profissional. Para o caso da formação de professores, há que considerar o conjunto de ideias, conhecimentos e representações que construiu em torno daquilo que é o “verdadeiro desafio” de sua profissão (PERRENOUD, 2002).

Neste sentido, o desenvolvimento de competências e, por conseguinte, o das habilidades por elas abarcadas, não é algo distanciado da realidade, pois pressupõe tanto a análise da prática vivida no âmbito da docência, quanto à análise reflexiva dos problemas concretos e complexos que caracterizam a vida quotidiana dos estudantes e professores.

Isso sugere que o hábito de virar as páginas do conhecimento, com rapidez e desatenção, carece ser superada entre os que se tornam

docentes da formação de professores. Para esta opção de encaminhamento profissional, um novo desafio se estabelece: é preciso aprender a fazer o que não se sabe fazer e tal aprendizagem deve dar-se na prática. Dos docentes das instituições de ensino superior, especialmente, exige-se que seja bem mais do que um guia no processo de aprender a aprender; espera-se que “saiba acelerar seu próprio processo de autotransformação por meio de uma prática reflexiva contextualizada, com fundamentos teóricos e conceituais e com procedimentos mais metódicos” (PERRENOUD, 2001, p. 22).

Logo, trabalhar com o sentido das competências pressupõem, dentre outras prerrogativas, não esquecer as contradições existentes entre o sistema educativo, o desejo de educar e de instruir, entre o desejável e o possível, entre as promessas e os actos, entre as belas ideias e as resistências, entre as aspirações democráticas e os mecanismos de exclusão. Enfim, pressupõe ter clareza das tantas contradições, tão decantadas em nossos dias que não podem ser ignoradas nem assumidas como barreiras para enfrentar os desafios.

Assim, o protótipo de competência não apareceu somente na esfera empresarial. Mas em todos os modelos da cultura e educação que, conforme Delors (1998), não respondem mais às exigências expressas pelo avanço tecnológico ao colocar novas demandas determinadas por processos de produção automatizados. Em seguimento ao exposto, pode-se ter o entendimento segundo o qual a educação por competência pressupõe uma organização curricular que, constantemente, equilibra e alterna a aquisição de conhecimentos com o desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias à boa prática docente.

Assim, torna-se fundamental a integração e alinhamento de metodologias de ensino e aprendizagem, prática educacional, contextos de aprendizagem e métodos de avaliação, em uma nova perspectiva de orientação académica e formação profissional. Deste

modo, para o melhor alinhamento das componentes pedagógicas em alusão, apresentam-se a seguir as três dimensões da competência propostas por Perrenoud (1999), nomeadamente, conhecimento, habilidade e atitude. Asseguir se descreve cada dimensão:

O *conhecimento* corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem “entender o mundo”, ou seja, o saber que a pessoa acumulou ao longo da vida, deriva da informação que, por sua vez, deriva de conjuntos de dados que são séries de factos ou eventos isolados. Deste extracto, pode-se entender por conhecimento, o conjunto de dados que, percebidos pelo indivíduo, tem relevância, propósito e causam impacto no seu julgamento ou comportamento; e conhecimentos são conjuntos de informações reconhecidas e integradas pelo indivíduo dentro de um esquema pré-existente como estruturas de informações ou proposições armazenadas na memória do indivíduo.

A *habilidade* está relacionada ao saber como fazer algo ou à capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido, ou seja, de instaurar informações e utilizá-las numa acção, com vista a atingir um propósito específico. A definição operacional mais comum sobre habilidade é a que o indivíduo pode buscar em suas experiências, através de anteriores informações, sejam elas de factos ou princípios, e técnicas apropriadas para examinar e solucionar um problema qualquer.

As habilidades podem ser classificadas como intelectuais, quando abrangem essencialmente processos mentais de organização e reorganização de informações- por exemplo, em uma conversação ou na realização de uma operação matemática- e como motoras ou manipulativas, quando pressupuserem uma coordenação neuromuscular, como na realização de um desenho ou na escrita a lápis, por exemplo.

Finalmente, a *atitude*, terceira dimensão da competência, diz respeito a aspectos sociais e afectivos relacionados ao trabalho, atitudes são estados complexos do ser humano que afectam o comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de acção pessoal; as pessoas têm preferências por alguns tipos de actividades e mostram interesse por certos eventos mais que por outros.

O efeito da atitude é justamente ampliar a reacção positiva ou negativa de uma pessoa, ou seja, sua predisposição, em relação à adopção de uma acção específica. Essa última dimensão do conceito de competência foi sugerido por Perrenound (1999). A atitude, para Durand (1998), é uma dimensão que faz parte de uma taxonomia de objectivos educacionais que denominaram o domínio afectivo, ou seja, aquele relacionado a um sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou rejeição da pessoa em relação aos outros, a objectos ou a situações.

No entanto, a atitude está relacionada, também, ao “trabalho emocional”, visto que se apresenta como um condicionante do esforço e do controle exigidos do indivíduo para, uma relação interpessoal, expressar ou adoptar um comportamento desejado pela organização. Essas três dimensões da competência são interdependentes, uma vez que, para a exposição de uma habilidade, por exemplo, presume-se que o indivíduo conhece princípios ou técnicas específicas.

Da mesma forma, a adopção de determinado comportamento no trabalho exige da pessoa, não raras vezes, a detenção não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes apropriadas. Durand (2004) acrescenta que o desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem individual e colectiva, envolvendo simultaneamente as três dimensões do modelo, isto é, pela assimilação de conhecimentos, aquisição de habilidades e internalização de atitudes relevantes à consecução de um

determinado propósito ou à obtenção de alto desempenho no trabalho.

Por seu turno, mas não distante de Durand (2004), entende-se que o termo competência está directamente relacionado aos três pilares da educação citados por Jacques Delors, que são: *Aprender a conhecer*, ou seja, adquirir as competências necessárias para a compreensão, incluindo a metacognição. Nesta aprendizagem destacam-se as habilidades para construir conhecimentos e exercitar o pensamento. Aqui, a aprendizagem é destacada pela aplicação de conhecimentos significativos ao trabalho e o estímulo à criatividade.

O segundo pilar é *aprender a conviver*, ou seja, descobrir o outro e identificar objectivos comuns. Nesta aprendizagem destacam-se o autoconhecimento, a auto-estima, a solidariedade e a compreensão. O terceiro pilar trata-se de *aprender a ser*, que é elaborar pensamentos autónomos e críticos. Nesta aprendizagem destaca-se a ideia de preparar o ser humano inteiramente – de espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade.

Em face das duas versões sobre dimensões da competência ora apresentadas, pode-se afirmar que a organização curricular e a formação de professores para o ensino, seja de qual for o nível, deve pautar-se pelos elementos de competência identificados e normalizados, que dão subsídios ao desenho dos programas formativos. Os conteúdos incorporam elementos do saber-fazer e do saber-ser, e ganham “um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho” e que remetem a um saber, a um saber-fazer e a um saber-ser vinculados a um contexto específico (ARAÚJO, 2001, p. 46).

Além disso, os currículos direcionam-se para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, compreendendo conhecimentos gerais e profissionais, e a experiência de trabalho, que é vista como essencial para alcançar esse fim (ARAÚJO, 2001). Nesta ordem de ideias, Isso implica que a identificação e definição de competências necessárias à formação profissional é uma etapa crítica no processo de construção desse modelo curricular.

No nosso entendimento, cada uma das competências seleccionadas deverá estar alicerçada em um conjunto de habilidades, capacidades, atitudes e conhecimentos necessários à boa prática docente, considerando os diferentes contextos que ensejam o exercício profissional e as influências socioculturais, histórico-geográficas e políticas sobre a formação e actuação do professor junto aos estudantes. É importante destacar que, quando definimos uma matriz de competência, não temos como objectivo esgotar todas as possíveis facetas do exercício profissional competente, mas apontar um conjunto de valores, saberes e comportamentos que qualificam a boa prática.

Todavia, os conhecimentos, habilidades e atitudes que embasam cada uma das competências devem ser claramente descritos, mensuráveis e, em conjunto, realmente reflectirem a aquisição da competência específica. O processo de aquisição das competências deve ser descrito com base na elaboração de indicadores de competências e seu escalonamento ao longo de todo o processo educacional; para tal, o desempenho esperado para cada nível de desenvolvimento curricular, deve ser objectivamente definido.

Neste sentido, o sistema de avaliação, por fim, deve reflectir a multidimensionalidade das competências seleccionadas, devendo integrar múltiplos instrumentos devidamente ajustados aos domínios do aprendizado em análise. A identificação e a definição de competências, como base para orientação curricular, em conjunto

com a descrição de suas várias dimensões, seus múltiplos componentes e os tipos de avaliação, serão objecto das discussões que virão a seguir.

Este clima de mudança conduz a um olhar de exigência e de complexidade sobre a profissão de professor, a qual “deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho em parceria” (CANÁRIO, 2007, p. 03).

Ora, o termo competências tem sido definido como “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07). Para Fleury (2001, p. 184) “competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”. Na mesma linha de pensamento, Moretto (2009) entende por competência a capacidade de o sujeito mobilizar recursos para abordar e resolver situações complexas. Formar por competência não pertence somente ao mundo do trabalho. Ela está no centro de toda a acção humana individual ou colectiva.

Assim, pode-se afirmar que competência é um “saber fazer” com conhecimento e consciência. Frequentamos a escola para sair dela e podermos utilizar tudo o que aprendemos na vida pessoal, política, cultural, associativa, económica e profissional. Portanto, a competência expressa a capacidade de obter um desempenho numa situação real de produção. Interessando-se pela situação de efectivação da actividade, não se está mais ao lado da teoria, isto é, da forma como as coisas supostamente se apresentam e se regulam, mas da prática.

O desenvolvimento por competência surgiu para determinar as novas exigências nos sectores produtivos, uma vez que o valor

fundamental da sociedade passou a ser o conhecimento relacionado com a experiência. Em conformidade com Para Kuenzer (2003), aos conteúdos deve-se atribuir significado, contextualizando-os com a realidade. Para ele, reter a informação não é tão importante, quanto saber lidar com a mesma e dela fazer um caminho para solucionar problemas.

Portanto, a noção de competência é enfatizada ao analisar uma possibilidade de vínculo entre tal noção e o conceito de prática, em virtude da articulação do conhecimento teórico desenvolvido, diante da complexidade do trabalho e da sua capacidade de agir em situações previstas e não previstas. Hoje, é preciso desenvolver a consciência que a educação profissional tem início desde os primeiros anos escolares. Uma base estruturada de conhecimentos gerais, de valores e atitudes, é essencial para a construção da identidade pessoal, isto merce de um professor dotado das tais competências com intuito de melhorar o PA.

Significa que a competência profissional é entendida como um conceito relacional que deve fazer sentido para empregadores e trabalhadores; Incluir, além das habilidades técnicas requeridas para o exercício de uma actividade concreta, um conjunto de comportamentos interactivos, como tomada de decisão, comunicação com o ambiente, organização do trabalho e outros necessários ao pleno desempenho profissional num determinado campo de actuação e não discutando o contexto, logo a necessidade inovação educativa, e tentando esclarecer sobre educação, sobretudo nas IES, podemos encontrar o trabalhador docente, o estudante e pessoal técnico-administrativo esses todos têm por objectivos melhorar o PA através de suas próprias competências.

Nos parágrafos anteriores ocupamo-nos de discutir sobre a formação baseada em competências, entretanto, todo o processo de formação pressupõe em si, antes, durante e depois a realização de uma avaliação, como vector de controlo e para a melhoria da mesma.

Assim, apresentamos a seguir os pressupostos da avaliação baseada em competências.

A avaliação desempenha um papel central no processo educacional. Deve ser planificada no início do desenvolvimento curricular e não ser acrescentada ao final como um simples desfecho do projecto educacional. Segundo Morreto (2009), os objectivos educacionais devem estar em estrita concordância com os objectivos delineados para avaliação. Caso contrário, os objectivos da avaliação prevalecerão sobre os educacionais. É oportuno ressaltar que, invariavelmente, os estudantes estão sobrecarregados de tarefas e estudam somente as áreas do currículo nas quais serão avaliados. Dessa forma, a avaliação tem que se preocupar em validar os objectivos traçados pelo currículo.

Outro aspecto importante, considerando a elaboração de um programa de avaliação, é que avaliar não se resume em medir ou verificar resultados. Avaliação em educação é uma questão de desenho instrucional. Isto significa que, além dos aspectos educacionais, há que considerar os aspectos inerentes à sua implementação e as questões relativas aos recursos disponíveis na instituição. A adequada selecção de métodos de avaliação não depende apenas de factores técnicos, relativos às propriedades intrínsecas dos testes a serem administrados, mas também de factores relacionados ao contexto da prática educacional.

No nosso entendimento, o êxito de um programa de avaliação depende do compromisso firmado entre avaliador, avaliado, instituição de ensino e sociedade. Assim, além de serem válidos e reprodutíveis, os métodos devem ser exequíveis e devidamente aceites e incorporados pela comunidade dentro e fora do espaço académico. Essa aceitação passa necessariamente por uma reflexão sobre a cultura avaliativa vigente no País, muito ligada à avaliação somativa, que deve ser trabalhada, visando à incorporação dos

princípios da avaliação formativa, mais adequada aos programas educacionais no ensino da graduação.

As competências a serem adquiridas, bem como indicadores de desempenho e resultados esperados devem estar claramente definidas, descritos e disponibilizados para todos os envolvidos no processo educacional (estudantes, docentes, líderes educacionais, empregadores e a sociedade em geral). Quanto mais clara e transparente for a definição dos resultados esperados, mais efectivos serão a planificação e a implementação do programa de avaliação.

Nos currículos por competência, a elaboração de um sistema de avaliação é uma tarefa difícil e complexa em função da natureza multidimensional da competência profissional. Nenhum método isolado é capaz de avaliar adequadamente a aquisição de determinada competência. Isto nos remete à necessidade de definir um conjunto de abordagens, integradas a um sistema de avaliação, apropriadamente articulado ao programa educacional.

Há uma pirâmide de competências proposta por Milleré (1990) que estabelece um modelo conceitual que estratifica os métodos de avaliação em função dos desempenhos esperados dos estudantes. Nesse modelo, a aquisição de competência é estratificada em quatro níveis: “sabe”; “sabe como”, “demonstra como” e “faz”. Nos dois primeiros níveis, a avaliação tem base essencialmente cognitiva. Nos dois últimos, a avaliação é realizada com base na verificação de desempenhos.

Além de um guia para o estabelecimento de níveis de desenvolvimento de competências, esse modelo enfatiza a utilização de diferentes métodos na avaliação de uma mesma competência, aumentando a confiabilidade dos resultados. Assim, a elaboração de um sistema de avaliação de competências está intimamente relacionada às etapas de elaboração do currículo, possuindo uma estrutura tridimensional que deve responder a três questões básicas:

O quê? Quando? E como? “O quê” se refere às competências ou componentes que serão avaliados e aos critérios utilizados na avaliação.

Segundo Miller (1990), o “Quando” diz respeito ao nível de aquisição da competência ao qual estamos nos reportando, o momento, no desenvolvimento do currículo, em que se espera que o estudante alcance o desempenho esperado. E, finalmente, o “como” se refere aos métodos ou instrumentos que utilizaremos para avaliar a competência em análise. Daí que um bom programa de avaliação irá incorporar os diversos elementos da competência em estudo, dispondo de múltiplas fontes de informação, utilizando diferentes instrumentos de avaliação, múltiplos cenários e também múltiplos avaliadores, tendo como base critérios previamente definidos.

Além disso, irá promover o aprendizado mediante a aplicação de avaliação prioritariamente formativa e a prática de *feedback* efectivo, tempestivo, qualificado, relativo aos saberes, habilidades e atitudes do estudante que requerem maior atenção.

A análise dos resultados deve servir de feedback para avaliadores, equipes de elaboração dos testes, comissão de avaliação e outros segmentos da instituição responsável pelo programa educacional em questão. Os resultados da avaliação reflectem a qualidade do programa de formação e devem ser utilizados para monitorar e controlar a qualidade do próprio teste aplicado, do sistema de avaliação como um todo, bem como dos métodos instrucionais adoptados no programa.

Jonnaert (2002) explica que a noção de qualificação profissional foi evoluindo nas últimas décadas até se aproximar muito da de competência. Num primeiro momento (anos 50 a 80), a qualificação era definida como “o conjunto de capacidades e de conhecimentos socialmente definidos e requeridos para realizar um determinado trabalho” (p. 14). Nesta perspectiva sobre a

qualificação pode-se perceber como conjunto de qualidades evidenciadas pelo sujeito antes de desenvolver uma acção profissional, concepção que, segundo Jonnaert, sustenta uma visão instrumentalista e prescritiva da profissão (e, por inerência, da formação para a profissão).

Entretanto, num segundo momento (anos 80), ainda este autor aborda que a qualificação passou a ser definida preferencialmente como a capacidade individual para dominar uma dada situação de trabalho, mobilizando cada profissional, o seu próprio potencial. Há aqui já uma nítida aproximação à noção de competência, pela associação do campo de trabalho concreto à evidência da qualificação do profissional. Num terceiro momento (sobretudo desde os anos 90), a qualificação é definida como aquilo que acompanha a estruturação da acção.

Para tal, o fim e o espaço da acção do profissional, bem como a autonomia que este tem, passam a fazer parte integrante da noção de qualificação. Segundo De Terssac (1996 *apud* JONNAERT, 2002), a competência ultrapassará, contudo, mesmo esta terceira acepção de qualificação, por representar “tudo o que é posto em jogo numa acção e tudo o que permite dar conta da organização da acção” (p. 15). Analisando o percurso apresentado pelo autor, há uma clara evidência de que as competências são a forma como os sujeitos gerem os seus recursos cognitivos e sociais na acção, de uma determinada situação.

Portanto, a organização curricular por competências reivindica outra lógica de uso dos componentes curriculares, diferente dos modelos tradicionais de educação. Não uma lógica da divisão por disciplinas, pois as competências a serem propostas no contexto curricular requerem conteúdos de diversas disciplinas. A organização modular, por exemplo, traz aos currículos a ideia da possibilidade de caminhos formativos, bem como a terminalidade e a continuação posterior de estudos, supondo que cada módulo

engloba conteúdos e actividades que sejam capazes de formar um determinado conjunto de habilidades.

Do ponto de vista formativo, o enfoque das competências encontra-se associado à modularidade como princípio de organização dos currículos, concebendo-se os módulos como unidades formativas, conforme dissemos, a estrutura modular é essencial à ideia de itinerário ou trajectória de formação (RAMOS, 2002). Em função dessa organização curricular não-disciplinar, o currículo por competências pode ser considerado como um currículo integrado, pois as competências por si expressam uma integração de conteúdos, conceitos e processos metodológicos.

Desta feita, tratando-se de uma organização curricular, as competências podem ser organizadas por blocos, que tenham justificado seu agrupamento pela formação proposta pela escola. Essa organização curricular poderá ser composta por competências gerais e específicas, pois, segundo Perrenoud (1999), uma competência pode mobilizar várias outras.

Ainda o mesmo autor salienta que um currículo por competências parte fundamentalmente de situações concretas, da acção. Parte da teoria para a prática e vice-versa, como também do concreto ao abstrato, do campo real para o campo conceitual. É desse modo que se compõe um currículo por competências. Uma reformulação curricular por competências implica um desenho curricular que ultrapasse programas ainda tradicionais nas suas práticas, que apenas utilizam um verbo de acção na frente da descrição dos conteúdos disciplinares para indicar uma suposta mudança na prática pedagógica.

Perrenoud nos auxilia na abordagem conceitual de uma pedagogia diferenciada, propondo mudanças na representação curricular e na prática docente. Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos,

propor tarefas complexas e desafios que incitem os estudantes a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia activa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos activos construtivistas (PERRENOUD, 2010).

Assim, propor uma organização curricular por competências supõe, então: mudança na postura metodológica da acção pedagógica docente que engloba estratégias e novas metodologias de ensino; foco na construção de competências, avaliação por competências e adopção de um contexto interdisciplinar do ensino. Um currículo por competências não se baseia exclusivamente na tradicional organização curricular por objectivos, e disciplinas, muito embora possa se valer das últimas de forma pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, num contexto de transversalidade dos conhecimentos.

Desse modo, os conteúdos disciplinares deverão-se constituir num meio, ou seja, num suporte para a construção de competências e não num fim em si. Isso quer dizer que adoptar um currículo por competências pressupõe que ele seja orientado pelos princípios pedagógicos da transposição didáctica, da interdisciplinaridade, da aprendizagem significativa e da contextualização.

Zabalza (2004) afirma que a formação deve servir para qualificar as pessoas, a fim de que atinjam o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimento e de competências e uma visão mais ampla do mundo, a fim de agirem nele com mais autonomia. A autora ressalta que os desafios relacionados à formação dos professores da educação básica devem ser pautados nas práticas didácticas, prevendo possibilidades de flexibilização curricular (conforme permitido a cada instituição, a partir da

definição de seu projecto pedagógico), e a incorporação de novas tecnologias (principalmente no que tange à comunicação).

Mas, o ponto principal seria as mudanças de ordem cultural, que fazem com que a docência pautada no ensino seja transmutada para a docência baseada na aprendizagem. Para exercer a função docente, o professor deve desenvolver saberes que contemplem três vertentes, que se convergem e não se esgotam:

- a. A docência em si – domínio dos conteúdos e acompanhamento de estudantes;
- b. Actuação na gestão e organização da instituição – participação efectiva e cooperativa em reuniões e conselhos;
- c. Produção de conhecimento – desenvolvimento de projectos de pesquisa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Desta feita, os conhecimentos académicos (que somam conteúdos específicos e didáctico-pedagógicos), o experimental puro (pautado em experiências individuais, subjectivas e informais) e o filosófico, ou metadisciplinar (de natureza epistemológica), são fundamentais para a conduta do professor, uma vez que permitem avaliar o conhecimento. Eles integram teorias implícitas, experiências e valores pessoais, rotinas e esquemas de acções particulares aceites pelos docentes após a reflexão (GRILLO, 2000).

Alarcão (1998) apresenta outros saberes: o científico-pedagógico, o do conteúdo disciplinar, o pedagógico em geral, o do currículo, o que envolve o estudante e suas características, o dos contextos (internos e externos à sala de aula), o dos fins educativos, o de si mesmo e o de sua filiação como parte do conhecimento profissional. Dubar (1997) acredita que a configuração identitária da

profissão em determinado contexto histórico baseia-se no processo de composição dos saberes profissionais – práticos, teóricos, técnicos e de organização.

O profissional docente, que conseguir reunir os requisitos de formação técnico-científica (domínio técnico do conteúdo a ser ministrado), formação prática (referente à área de formação de seus estudantes), formação política (sem desprezar a intencionalidade da educação e a exigência de ética e competência) e formação pedagógica ou psicopedagógica (voltada para seu fazer quotidiano metodologicamente delineado), pode ser considerado completo (VASCONCELOS, 1998).

Sobre a formação de professores com base em competências profissionais, Perrenoud (1999, p. 53) sugere a quem deseja trabalhar por competências o seguinte:

- a) Considere os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- b) Trabalhe regularmente por problemas;
- c) Crie ou utilize outros meios de ensino;
- d) Negocie e conduza projectos com os estudantes;
- e) Adapte uma planificação flexível;
- f) Implemente e explicita um novo contrato didáctico;
- g) Pratique uma avaliação formativa em situação de trabalho;
- h) Dirija-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Deste modo, há um entendimento claro de que a organização do currículo por competências pode ser considerada como um dos caminhos possíveis de serem trilhados dentre as diversas estradas

disponíveis para possibilitarem a aquisição de uma aprendizagem significativa. A opção por esse caminho implica a consciência de que toda a pedagogia precisa de ser encarada dentro dos seus próprios limites e alcances, relativos principalmente à maneira como será entendida, absorvida e implementada por todo o conjunto de profissionais envolvidos dentro de um determinado processo ou projecto de ensino e aprendizagem.

O distanciamento entre docente e estudante deve dar lugar a uma relação de proximidade e cumplicidade. Uma proximidade tal que estudante seja levado a querer aprender. A desejar sempre mais e que o educador se sinta como um elemento de importância fundamental na vida daquele estudante que levará para sempre os ensinamentos adquiridos. Os docentes devem ser preparados para a arte do ensinar.

Não basta ser um bom pesquisador, necessário se faz que seja, também, um bom docente, ou seja, que saiba ensinar e facilitar a construção do conhecimento, ter um bom ou óptimo conhecimento sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. (NÓVOA, 2007). A relação do educar, sob este ponto de vista, é profundamente humana e leva em consideração que ambas as partes ensinam, mas também aprendem. E não sendo desta forma, não há de facto o exercício da aprendizagem.

Ensinar então significa comunicar, mas não apenas, ou seja, é muito mais, por isso, ensinar, de acordo com Nóvoa (2007), vai além, pois o docente não se pode posicionar no senso comum, preparando a mesma aula diariamente, utilizando como referências as mesmas estratégias que observou seus próprios professores utilizarem em outras épocas e realidades. Há que sempre inovar as suas práticas educativas olhando sempre a desactualização destas segundo o contexto. A inovação visa actualizar o conhecimento que adequa às novas realidades. Álves (2005) salienta que os estudantes não precisam de gostar do que vêm a partir das orientações do

professor, mas precisam de ser apresentados para o máximo de possibilidades de visões para que possam fazer suas próprias escolhas no futuro. Pois, ensinar é proporcionar ao estudante o conhecimento da existência e do manuseio, no máximo, de ferramentas possível e levá-lo a construir seu conhecimento, tendo em vista que o professor não pode transferir-lhe os seus próprios conhecimentos, mas pode e deve ser o mediador entre o conhecimento e o estudante.

Neste sentido, o professor precisa de despertar o interesse de quem aprende, precisa de saber que existe uma reação/equação entre o que ele diz com o que o estudante já traz de bagagem para dentro da sala de aula. É necessário levar em consideração o que o estudante já traz de vivência e de história de vida, pois se o que o professor disser não fizer sentido para o estudante dentro de sua realidade e/ou perspectivas, este não poderá transformar aquilo que ouve numa nova ideia, num efectivo aprendizado. Sendo função do professor ensinar, antes precisa de refletir sobre aquilo que irá ensinar e para quem, e também como e para quem irá fazê-lo.

Responder a todas essas questões é o exercício diário dos professores, mas nem sempre com as mesmas respostas, e muito menos na maneira de agir. Para tal, torna-se fundamental que os professores sejam submetidos a formações contínuas, enquanto em exercício, de modo a não só actualizar os seus conhecimentos, mas acima de tudo reflectir sobre as suas práticas pedagógicas e atitudes na sala de aulas e na escola.

## **COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR**

A profissão de professor, como em qualquer outra, constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais. No

ensino superior, essas competências são constituídas por conhecimento (conteúdos disciplinares a ensinar, processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, didáctica, avaliação etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos professores como formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional etc.) (ZABALZA, 2006).

No ensino superior, a profissão docente implica mudanças próprias. A Universidade é entendida por Barbosa (2003) como um serviço de educação que se efectiva pela docência e pela investigação. Conforme a autora, as suas funções podem ser sintetizadas em:

- a) Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura;
- b) Preparação para o exercício de actividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; e
- c) Apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e económico das sociedades.

Zabalza (2006) destaca a ideia de que a docência, vista como as práticas associadas ao acto de ensinar, pertence a um tipo de actuação com características próprias e distintas das outras actividades e funções que os professores do ensino superior assumem. A actividade de ensinar é, portanto, diferente das actividades de pesquisa, das tarefas de gestão, de extensão etc. (ZABALZA, 2006). Importante lembrar que as actividades académicas de nível superior mudaram significativamente nas últimas décadas, entendendo-as em cinco esferas, como apresenta Miller (1991): ensino, pesquisa, extensão, orientação e

administração. Já Balbachevsky (1999) caracterizou as actividades académicas no nível superior de modo diferenciado, abraçando cinco instâncias, nomeadamente:

1. Ensino (horas em sala de aula, preparação de aulas, orientação de alunos, correcção de provas, etc.);
2. Pesquisa (acompanhamento da literatura, trabalho de campo ou de laboratório, elaboração de relatórios ou artigos, etc.);
3. Serviços (atendimentos de terceiros, actividades extra-académicas, voluntárias ou de extensão, etc.);
4. Administração (trabalhos administrativos, reuniões internas na academia etc.);
5. Outras actividades académicas (reuniões de associação profissional, organização de eventos, edição de publicações académicas, etc.).

Ambos os autores chamam a atenção para actividades de orientação e de cunho administrativo e burocrático, nas quais se incluem acções típicas de gestão. Segundo Silva e Cunha (2012), a gestão se constitui como uma actividade académica, mas não é entendida como a essência do trabalho do professor. Nesse sentido, a gestão é uma actividade de cooperação do professor junto à instituição de ensino superior e, por isso, a maior parte dos ocupantes de cargos de direcção nas universidades são professores que, por razões e circunstâncias diversas, foram alçados a funções administrativas.

A este respeito, significativa literatura que discute a função de direcção de docentes de instituições de ensino superior argumenta que nas actividades desses dirigentes prevalecem a improvisação, o imediatismo, a falta de planificação (MARRA; MELO, 2003, 2005;

SILVA, MORAES; MARTINS, 2003; ÉSTHER; MELO, 2007; PEREIRA; SILVA, 2011). Ainda os resultados de pesquisas desses autores indicam que esses professores-dirigentes não estão familiarizados com a gestão nem preparados para assumi-la; nesses casos, o processo de aprendizagem caracterizou-se pela informalidade e autodirecção. Foi também observada, nesses estudos, a necessidade de maior comprometimento com a instituição e uma sobrecarga de trabalho, já que tais indivíduos não se eximiam das actividades de docência e pesquisa.

Por outro lado, uma competência que foi identificada em alguns docentes-dirigentes foi a de ordem política, dada as necessidades impostas pela própria natureza da função que os professores estavam exercendo, ou seja, função de gestão. Uma síntese das competências docentes no ensino superior foi proposta por Schneckenberg (2007). O autor sumariza os componentes-chaves das competências, os quais são citados frequentemente nas pesquisas sobre o tema. Estes componentes são: um contínuo processo de aprendizagem; um sistema de disposições, o qual integra os conhecimentos, as habilidades e as atitudes; a motivação intrínseca e extrínseca; o acto da *performance*; e o contexto da *performance*.

Sua tipologia de quatro componentes-chaves da competência é apresentada na tabela abaixo, onde se pode observar os atributos de cada uma delas, que são: as competências de conteúdo específico, as competências metodológicas, as competências sociais e comunicacionais e as competências pessoais.

Em decorrência dos avanços tecnológicos presenciados nas últimas décadas, principalmente no que tange à comunicação, acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências tecnológicas no exercício da profissão docente, ou seja, a habilidade de usar as tecnologias, em especial as de informação e comunicação (TICs), em todas as actividades

realizadas pelos docentes actualmente, de maneira significativa (efectiva). Isso também se deve à crescente oferta de cursos à distância, que, no Braem Moçambique, têm consolidado a educação à distância (EAD) como uma forma de inclusão social e profissional, dada as dimensões e dificuldades de acesso, de parte da população, ao ensino de qualidade.

### Quadro 2 - Tipo de competências e seus atributos

TIPO DE COMPETÊNCIA	ATRIBUTOS DA COMPETÊNCIA
Conteúdo específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solução de problemas na área/tema</li> <li>✓ Conhecimento qualificado</li> <li>✓ Conhecimento valorizado</li> </ul>
Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções</li> <li>• Aplicação eficiente de métodos em tarefas e soluções</li> <li>• Estruturação eficiente de procedimentos cognitivos</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação, cooperação e interação eficiente dentro do grupo</li> <li>• Comportamento adequado de acordo com as orientações colectivas</li> </ul>
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-avaliação crítica</li> <li>• Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtiva e positivas</li> <li>• Revelar talento pessoal, motivação e ambição</li> <li>• Aprender e desenvolver-se dentro e além do contexto do trabalho</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

A este respeito, Paiva, Barros, Mendonça, Santos e Dutra (2012a) apresentaram um modelo de competências docentes em educação a distância que se baseia no modelo de competências profissionais de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000). Para estes autores, as acções dos profissionais se pautam em conjuntos de saberes, chamados componentes da competência, de naturezas variadas, ou seja: cognitivas, funcionais, comportamentais e éticas. Paiva (2007) acrescentou a este modelo a componente política, já que em qualquer organização as relações de poder se fazem presentes.

Aderir a um modelo de competências pode ser útil aos professores no sentido de estabelecer objectivos pessoais de aprendizagem com vistas à gestão de suas competências docentes (TIGELLAR *et al.*, 2004), trazendo à tona a consciência do que ele sabe e do que ele não sabe (ROPE; TANGUY, 2004), possibilitando estabelecer uma agenda rumo à sua formação permanente. No entanto, a acção competente só é legitimada mediante o alcance do seu objectivo; no caso do ensino, este resultado é a aprendizagem do aluno, verificada a *posteriori*. Como especificidades do contexto educacional implicam competências docentes diferenciadas. Para melhor compreensão e gestão das competências do professor, percebeu-se como fundamental a criação de um modelo que sirva como marco teórico orientador nas pesquisas e intervenções ligadas à formação contínua dos professores, destacando-se:

1. Docência: domínio da cena na sala de aula (presencial e virtual); tradução dos conteúdos para a linguagem e quotidiano dos alunos. Componentes principais: cognitivo e o funcional;
2. Pesquisa: domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objecto de pesquisa. Componentes principais: cognitivo, funcional, comportamental e ético;
3. Extensão: promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela focalizada nas ações extensionistas; mobilização de sujeitos. Componentes principais: funcional, comportamental e ético;
4. De gestão: mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso e macro organizacional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político;

5. Avaliativos: domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de *feedback*. Componentes principais:cognitivo, funcional, ético e político;
6. Interpessoais: trânsito nas relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia. Componentes principais:comportamental, ético e político;
7. Tecnológicos: domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Componentes principais:cognitivo e funcional.

Deste modo, pode-se concluir que as competências do modelo proposto contemplam mais do que as habilidades e conhecimento o contexto de trabalho do professor, entendendo seu espaço como além da sala de aula e de sua sala particular, já que seu ambiente de trabalho também transcende a própria instituição de ensino dependendo das actividades que realiza, como no caso da pesquisa e da extensão.

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: CONCEITO, PERSPETIVAS E MODELOS**

Os novos desafios têm criado implicações na função docente, a quem se exige capacidades, competências e compromissos complexos e a quem se oferece pouca motivação para exercer a profissão. Não obstante, todas as mudanças sociais e legislativas têm contribuído significativamente para a redefinição do papel do professor e da profissão docente, bem como da formação e do desenvolvimento profissional.

Os professores são assim colocados perante novos desafios profissionais que se situam algures, entre a tradicional função de promoção de aprendizagem e a função socializadora, dada a desresponsabilização da função educativa de grande número de famílias. Nos últimos anos houve uma grande fragmentação da actividade do professor: muitos profissionais fazem não de uma forma adequada o seu trabalho, uns pensamos por incompetência e outros por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções.

Actualmente as mudanças sociais têm acontecido rapidamente e o professor tem vivenciado essas mudanças, que exigem reformas sistémicas para que o ensino praticado possa continuar a ser de qualidade. As exigências aos professores direccionam-se no sentido de gerarem conhecimentos necessários ao estudante de modo a que, perante os problemas do dia-a-dia, na escola e na sociedade, este saiba agir eficazmente e para se tornar autónomo.

Deste modo, pode-se assim identificar uma diversidade de papéis que se atribuem ao professor, as suas tarefas não se confinam apenas ao domínio cognitivo (ESTEVE *apud* MESQUITA, 2011). Para além dos conhecimentos que deve possuir sobre a matéria que lecciona é-lhe pedido que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo, eficaz, organizador de trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos estudantes e da sua integração social.

A redefinição do papel do professor, perante as actuais exigências, remete para um novo caminho na profissionalidade, que implica poder de decisão, liberdade fundamentada e determinados critérios para escolher as respostas adequadas a cada situação e, conseqüentemente, “uma responsabilização comprometida pelos resultados” (MESQUITA, 2011, p. 23). Este autor acrescenta, quando aborda sobre a profissionalização, a necessidade de incluir

um trabalho de elaboração e de elucidação de uma identidade profissional permitindo dar sentido e coerência aos diversos saberes, competências e exigências acumuladas sempre ao longo da vida.

Pensamos que o desenvolvimento profissional dos professores é um campo muito amplo sobre o qual existem muitas teorias, mas o que é necessário compreender é que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Os professores são, na opinião de Day (2001), o “maior triunfo da escola”, pois “estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores” (p. 16), no entanto eles só poderão concretizar os objectivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenho numa aprendizagem ao longo de toda a carreira.

Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos estudantes. No quadro de uma sociedade em constante mudança e insegura, a aposta num processo de formação contínua que promova o desenvolvimento profissional do professor é fundamental.

Neste modelo, a participação em actividades de desenvolvimento profissional levam a mudanças no conhecimento e nas suas crenças, o que conduz a uma mudança nas condutas e práticas educativas, a utilizar com as turmas em contexto educativo e conseqüentemente a uma mudança nos resultados dos estudantes. No entanto, para Guskey e Sparks (2000 *apud* MARCELO (2009), existe uma mudança de crenças “através da articulação com as práticas que estas iniciativas proporcionem e que permitam a comprovação na prática da utilidade e exequibilidade dessas novas



propostas” (p. 16). Isto é, a mudança de crenças não ocorre como consequência directa da participação em actividades de desenvolvimento profissional, mas após verificação de resultados úteis e eficazes no trabalho com os estudantes.

Deste modo, as funções docentes, antes restritas à sala de aula, têm vindo a aumentar consideravelmente. Este alargamento, em consonância com o que tem acontecido a nível internacional, é facilmente verificado através de uma leitura atenta da Lei de Base do Sistema Nacional de Educação. Todos os novos campos de saber, saber-fazer, novas atitudes e forma de estar na profissão, assim como os antigos requisitos, juntam-se para dar origem a novas funções e papéis docentes, tais papéis fazem apelo à autonomia, à inovação, à capacidade de investigação e à intervenção social.

As transformações sociais e as transformações ocorridas a nível do sistema educativo e da escola exigem, sem dúvida, a construção de uma nova profissionalidade docente que não seja restrita à sala de aula, mas se alargue à escola, a todos os parceiros educativos, à comunidade envolvente, que requer o confronto entre teoria e prática e o desejo de formação contínua e desenvolvimento profissional (ESTRELA, 2001).

A profissão de professor é altamente complexa e especializada, tendo em conta o saber profissional específico, o modo como é avaliada a sua legitimação, mas também em relação ao processo de formação inicial. Nesta construção que se dá tanto a nível pessoal como profissional, Hargreaves e Fullan (1992) defendem que conhecimentos e competências adquiridas, a própria pessoa, o profissional e as condições sócio-ambientais onde decorre a sua actividade são as dimensões fundamentais para se compreender o desenvolvimento profissional.

O Relatório da UNESCO (2001) salienta a responsabilidade e exigência que recai sobre o professor, destacando a sua

importância para a mudança necessária na qualidade do ensino, Delors *et al.* (2001), aprofunda sobre a qualidade de educação, quando diz:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (p. 131).

Kelchtermans (1995) aborda o desenvolvimento profissional dos professores em cinco perspectivas centradas nas mudanças ocorridas no percurso profissional e através de uma abordagem autobiográfica. Essas cinco perspectivas são nomeadas por narrativa, construtivista, contextualizada, interaccionista e dinâmica e a partir das mesmas conceptualiza o desenvolvimento profissional no significado e no processo construtivo que as experiências e consequentes relatos têm para os professores, assim como os seus discursos acerca dos contextos onde intervêm, interacções significativas com esses contextos e a dinâmica entre pensamento e acção num determinado momento do desenvolvimento profissional. Sobre A complexidade do ensino, Day (2001) salienta:

Os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem

que, algumas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação (p. 16).

Esses condicionalismos e disposições específicas conduzem a preocupações investigativas que direccionam para a preocupação que os diversos intervenientes deverão possuir com a valorização das oportunidades de aprendizagem e experiências de aperfeiçoamento profissional, sendo fundamental que “os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (DAY, 2001, p. 16).

Neste sentido, abordamos a influência de determinados factores no desenvolvimento profissional e, nesta lógica de ideias, Hargreaves e Fullan (1992) exprimem a importância da globalidade da pessoa e do professor através da expressão «professor total», salientando a importância da idade, sexo, estágio da carreira e as experiências no seu desempenho profissional. António Nóvoa destaca ainda esta globalidade da pessoa-professor, quando refere que “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Na conceitualização do desenvolvimento profissional, como um processo de mudança, salientamos a ideia de Fernandes (2000), de que “para que os professores se comprometam com a mudança é necessário que participem na sua definição, lhe atribuam um sentido e estejam motivados para o fazer” (p. 33), a mesma autora reconhece que não há um padrão uniforme nas reacções dos professores às

mudanças, e que as mesmas estão dependentes de uma multiplicidade de factores.

Nesta multiplicidade de factores que afectam o desenvolvimento profissional e a mudança do professor, complexa e imprevisível, Day (2001, p. 38) indica que a mesma “depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”. Sob a mesma perspectiva, Flores (2003b) acrescenta sobre a biografia, quando ele diz:

A biografia pessoal, a fase na carreira em que se encontram, as suas preferências de aprendizagem e as oportunidades de formação dentro e fora da escola, o sentido de auto-eficácia, as condições de trabalho, as culturas e lideranças escolares e as influências externa como factores condicionantes à mudança e desenvolvimento profissional (p. 151).

Tendo em conta o descrito, para que o desenvolvimento profissional dos professores conduza a uma mudança eficaz, Day (2001) considera que a mesma não pode ser forçada e por isso identifica três princípios que devem ser tidos em consideração:

- i. O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (activamente) e não é desenvolvido (passivamente);
- ii. A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, ‘simbólica’ e temporária;
- iii. A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja

participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança (p. 153).

São múltiplos os obstáculos e limitações para que ocorra mudança, factores que Day (2003) situa nas interacções no seio da cultura escolar, nomeadamente na escassez de momentos de partilha e de desenvolvimento de pensamento crítico acerca das próprias práticas ou seja, “muitos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo.

As oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços de muitos directores de escolas para promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre a nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas” (p. 159). Para o autor, a mudança não é apenas um processo cognitivo pois ela envolve saberes ser e estar e mais especificamente as emoções, levando a mudanças nos códigos de crenças dos professores.

As crenças influenciam a forma como os professores aprendem e os processos de mudança que os professores possam encetar. Acrescentamos a essa explicação o facto de que as crenças têm funções afectivas e valorativas, actuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento (RICHARDSON, 1996; GESS NEWSOME, 2003 *apud* MARCELO, 2009, p. 15). Portanto, para Marcelo (2009), se se quer facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, deve-se compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento.

Sparks e Loucks-Horsley (1990), citados por Garcia (1999) e Formosinho (2009), num estudo realizado sobre modelos de

desenvolvimento profissional, entendem o modelo de desenvolvimento profissional como um desenho para aprender que integra um conjunto de pressupostos acerca da origem do conhecimento e da forma como os professores adquirem ou desenvolvem esse conhecimento. No estudo referido, os autores apresentam cinco modelos do desenvolvimento profissional:

- i. Desenvolvimento profissional autónomo;
- ii. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão;
- iii. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria;
- iv. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação;
- v. Desenvolvimento profissional através da investigação para a acção.

*Desenvolvimento profissional autónomo:* Este modelo assenta na concepção de que os professores são indivíduos capazes de decidirem e organizarem a sua própria formação. Os defensores deste modelo afirmam que os indivíduos estão mais motivados quando são eles próprios a seleccionarem os objectivos com base na sua autoavaliação. Segundo Garcia (1999), esta modalidade é escolhida pelos professores que entendem que as ofertas de formação disponíveis não respondem às suas necessidades.

Exemplos deste modelo são os professores que realizam cursos à distância ou que aprofundam determinados temas a partir de leituras próprias e outros. Este modelo remete para a concepção de formação acima referida como “autoformação”. Formosinho (2009) revela que a investigação concluiu que os programas baseados em actividades individuais têm mais hipóteses de

concretizar os seus objectivos, no entanto apresentam como negativo o facto de desvalorizarem o contexto como factor do desenvolvimento profissional para a acção docente e para o crescimento profissional.

*Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão:* A reflexão sobre a acção é um processo que tem como objectivo proporcionar aos professores um modo de análise sobre o ensino que desenvolvem e isso inclui, necessariamente, a observação por parte de um colega. O modelo assente na observação/supervisão, em que um professor é observado por outro, o que pode tornar-se, segundo Formosinho (2009), um poderoso modelo de desenvolvimento profissional. O autor apresenta quatro pressupostos que fundamentam este modelo. São eles:

1. A reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e a supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessários ao desenvolvimento profissional;
2. A profissão de ensinar é uma actividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o feedback e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente;
3. A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor-observador;
4. Há mais probabilidades dos professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do

comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar (p. 241).

Este modelo, também apelidado de coaching, é denominado por Garcia (1999) como “apoio profissional mútuo” e, citando Neubert e Bratton (1987), define-o como uma actividade cujo objectivo consiste em “proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho.” (p.162). Formosinho (2009) acrescenta que, dependendo dos objectivos que se pretendem atingir, o apoio profissional mútuo pode ter um carácter mais técnico, um carácter de ajuda para a integração dos professores mais novos ou ainda o apoio ao desenvolvimento de projectos de investigação-acção em equipa.

Ainda sobre a mesma discussão, Garcia (1999) refere que, apesar dos aspetos positivos que este modelo tem, ele apresenta também algumas limitações. Na sua opinião “o apoio profissional mútuo não se improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação (um projecto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola” (p. 163).

*Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria:* Este modelo inclui as actividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, elaboram um programa ou se envolvem em processos de melhoria da escola e desenrola-se, geralmente, em torno da resolução de um problema concreto. Garcia (1999) afirma que este modelo de desenvolvimento profissional tem como objectivo envolver o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto que pode ser de inovação educativa, ou de autorrevisão institucional, com a finalidade de não só melhorar a qualidade da educação, como também aumentar os níveis de colaboração e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas.

Segundo o autor acima, os adultos aprendem de forma mais eficaz, quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema e quando trabalham em questões relativas ao seu trabalho, conseguem compreender melhor o que é preciso melhorar. Além disso, os professores desenvolvem importantes conhecimentos ou competências, quando se envolvem em programas ou projectos de melhoria da escola ou de desenvolvimento do currículo.

Nesta senda, Bell (1991) citado por Garcia (1999), afirma que há vantagens e desvantagem em optar por este modelo. As vantagens estão directamente ligadas ao facto de que, tanto a organização, como a sua cultura ser beneficiada com a colaboração dos seus membros. Porém, deve haver um equilíbrio subtil entre as necessidades formativas individuais e colectivas, para não reduzir o nível de compromisso dos professores.

*Desenvolvimento profissional através de cursos de formação:* Este é o modelo com maior tradição na formação de professores e tem como objectivo envolver os professores na apropriação de conhecimentos ou competências através da orientação de um outro professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidáctico ou organizacional. (GARCIA, 1999; FORMOSINHO, 2009). As modalidades geralmente utilizadas são as oficinas de formação ou cursos em que o formador estabelece os conteúdos e as actividades a desenvolver.

Tal como acontece com os outros modelos, também este apresenta vantagens e desvantagens. Bell (1991) *apud* Garcia (1999), refere, entre outras, que uma das vantagens deste modelo de desenvolvimento profissional reside no facto de que a partir da participação num curso, e participando individualmente em actividades de formação escolhidas por ele, o professor pode adquirir maior conhecimento ou melhorar as suas competências na área que mais lhe interessa.

Como desvantagem, salienta: o carácter demasiadamente teórico dos cursos; a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes; o carácter individualista das actividades e que, por isso, têm poucas possibilidades de ter impacto na escola e, finalmente, o facto de não ter em conta o conhecimento prático dos professores. Muitos investigadores, nomeadamente Joyce e Showers (1988) citados por Formosinho (2009), defendem que este processo deve incluir “a exploração teórica, a demonstração ou modelação de uma competência, a prática através da simulação, o feedback e o apoio profissional mútuo no local de trabalho” (p. 246).

A observação dos pares poderá ser um dos grandes contributos como apoio a este modelo de formação, na medida em que enriquece (como anteriormente já foi referido) não só o professor que é observado como para aquele que observa, pois os professores tanto podem aprender com os peritos, como com os outros colegas. Há investigações realizadas, entre elas as realizadas por Wu (1987), citado também por Formosinho (2009), que confirmam que os professores se sentem mais confortáveis na troca de ideias e têm um papel mais activo na formação, quando os formadores são os seus pares.

Assim sendo, este modelo apresentaria algumas características idênticas às do modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão. Distancia-se dos outros pelo facto de, neste último, o conteúdo da formação ser mais flexível já que as necessidades que vão sendo observadas no formando estão no centro das atenções, enquanto no modelo baseado em cursos de formação, todas as actividades desenvolvidas são previamente definidas e planificadas pelo formador.

*Desenvolvimento profissional através da investigação para a acção:* O modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a acção, também designado como modelo

investigativo (FORMOSINHO, 2009), surge ligado à imagem do professor como investigador. Para Garcia (1999), do ponto de vista da investigação-acção, o professor é entendido como alguém com capacidades para reflectir sobre a sua actividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática e capaz de levar a cabo a reflexão na acção.

Um dos elementos básicos no desenvolvimento deste modelo é o trabalho colaborativo, participativo entre professores e investigadores, pois sem colaboração não há investigação-acção (GARCIA, 1999). Na visão apresentada por Formosinho (2009), a investigação-acção passa por várias fases: a identificação do problema, utilização de literatura escrita sobre o assunto, recolha de dados na sala de aula ou na escola, o seu tratamento, a análise e interpretação desses dados. Depois de identificada a solução para o problema, mesmo que incompleta ou inacabada, inicia-se a intervenção com o objectivo de o resolver, através da interpretação dos dados, desencadeando, assim, um processo de mudança.

Como crítica à linearidade dos modelos apresentados, Clarke e Hollinsworth (2002 *apud* Marcelo (2009) apresentam um modelo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos professores que assenta num panorama de que a mudança ocorre através da reflexão e da aplicação de novos procedimentos e divide-se em quatro domínios: “o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos estudantes e o domínio externo (p. 16).

Deste modo, através dos modelos apresentados e das diferentes perspectivas sobre os processos de mudança associados ao desenvolvimento profissional dos professores, ressalta-se a necessidade de atender quer o pensamento, quer as acções dos docentes, na intervenção direccionada para o desenvolvimento profissional. Entende-se assim que “as estratégias de

desenvolvimento dos docentes consistem em abordar tanto o pensamento do professor, como a sua conduta. Os professores têm sempre algum tipo de teoria do ensino, mas pode estar só implícita, ficando em consequência por examinar” (BIGGS, 2006, p. 280).

Nas palavras de Carrolo (1997), quanto mais complexa e especializada é uma profissão, mais ela implica e exige uma formação profissional que visa atribuir uma nova dimensão à identidade social do sujeito. O profissionalismo docente implica, inevitavelmente, uma ligação entre as diferentes vertentes do papel do professor, enquanto um ideal ético-axiológico, que deverá ser integrador das dimensões científicas, técnicas e relacionais.

Exige igualmente, na visão de Estrela (2001), um duplo ângulo de abordagem do profissionalismo docente: o do exercício ético da profissão e o da função de professor como educador moral. E, uma vez que não existe um código deontológico criado por professores para professores, a autora defende ainda, que os docentes, usando da sua autonomia profissional, suscitem entre si a necessidade de reflexão ética e colectiva, ao nível de cada escola, de cada associação científica ou sindical sobre os códigos tácitos e éticos que configuram a sua acção.

De acordo com Campos (*apud* MESQUITA, 2011), a competência docente reside, não só no domínio dos conhecimentos científicos, das técnicas e rotinas de ensino, mas também na capacidade de mobilização desses saberes, face à singularidade de cada acto educativo.

O profissional, apesar de não conhecer previamente a solução para problemas complexos e variados, deve, sim, ter meios para avaliar a situação e escolher a solução que melhor se adapta. Este modo de actuação, defende Perrenoud (1993), exige não só meios intelectuais, mas também uma autonomia de acção, uma liberdade

de análise e uma autoimagem que resultam da formação inicial e contínua.

Cada vez mais os professores têm que ultrapassar a tradicional autonomia cingida à sala de aula, para adquirirem margens mais alargadas de autonomia profissional, na gestão da sua própria carreira, e uma ligação mais forte aos vários actores educativos (VEIGA, 2007) que implica, segundo Nóvoa (1995), uma maior assunção dos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autónomo do professor.

Contudo, existem alguns constrangimentos de natureza institucional e de normativos gerais e locais que limitam a autonomia dos professores que devem ser combatidos com a postura dos docentes em assumir-se, segundo Estrela (2001), não só como intérpretes mas também autores da acção educativa, explorando as margens de autonomia que os textos legais tornam, hoje, possíveis. Os docentes devem usar a sua autonomia para a tornar mais presente, mais efectiva, mostrar que são capazes de realizá-la no total respeito pelos papéis e competências atribuídas “uma nova forma de conceber a relação dos profissionais com a sua profissão e das profissões com a sociedade” (LOPES, 1999).

O debate sobre profissionalismo docente tem sido marcado, em vários países, por visões contraditórias, nomeadamente sobre a natureza do trabalho dos professores. Torna-se, assim, necessário enquadrá-lo defini-lo de novo, à luz dos contextos de ensino em permanente mudança, fazendo emergir uma nova identidade profissional dos docentes. Perrenoud (1993) também define profissionalização considerando as suas características objectivas, mas ainda, enquanto uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com os outros profissionais, o funcionamento de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores.

Para este autor, profissionalização define-se, formalmente, por uma formação universitária ou para-universitária, com tudo o que tal pressupõe quanto ao acesso a uma teoria da prática e a saberes científicos, tecnológicos ou jurídicos. Substancialmente, pela capacidade de se orientar em relação a objectivos vários e de resolver problemas complexos e variados. Tamir (2005) entende o conhecimento profissional como o conjunto de conhecimentos e habilidades para, com êxito, exercer a profissão. Considera a prática enquanto uma reserva de informação e de habilidades que guia e sustenta as escolhas de uma pessoa.

Por outro lado, define conhecimento teórico como o saber que faz parte da estrutura cognitiva que, por vezes, pode não influenciar a prática. A transição do conhecimento teórico ao prático depende das experiências particulares. De acordo com Shulman (2005) o conhecimento profissional do professor engloba diferentes tipos de conhecimento, que este considera como aquisições necessárias aos professores principiantes – conhecimento do conteúdo, conhecimento didáctico geral e didáctico do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos estudantes e das suas características, conhecimento de contextos educativos e conhecimento de objectivos, finalidades e valores educativos.

Portanto, muitos são autores que têm vindo a retratar as actividades associadas à educação num quadro profissional cada vez mais complexo e global, investigando a problemática da profissão de professor e os atributos que conduzem à profissionalização docente. A complexidade e a variedade dos sistemas de ensino superior conhecidos na actualidade revelam que as universidades, por meio do conjunto das funções tradicionais que exercem, enquanto contribuem para o aprimoramento do saber e progresso, a partir da pesquisa inovação, do ensino e formação, marcam seu papel social e importância política no cenário do desenvolvimento sustentável e humano.

Como lugar que é fonte do saber, onde os homens aprendem a aprender, a universidade é cada vez mais desafiada a satisfazer as necessidades de um público numeroso e diversificado, quanto aos seus interesses, necessidades, aptidões, habilidades. Assim precisa de contar com a formação de seus professores em nível de excelência, pois o trabalho que realizam, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, é decisivo para o estabelecimento das trocas que estabelecem com o contexto social em que ela se insere e/ou alcança.

Ao se tratar da formação de professores em instituições de ensino superior, Felden e Kronhardt (2011) afirmam que “tendo em vista à velocidade das transformações e diante dos novos perfis profissionais que se estão desenhando, é indispensável compreender o momento educacional, considerando os estudos sobre o contexto histórico, sociopolítico e econômico, o contexto político-administrativo ligado aos sistemas educacionais e o contexto da prática que considera a cultura profissional, a história pessoal e concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, elementos necessários para a análise ao quotidiano” (p. 44).

Assumindo-se esta premissa, pode-se dizer que a universidade ou qualquer outra instituição dedicada ao ensino superior independentemente do modelo estrutural e legal que adopte, deve ter presente a sua responsabilidade com seu tempo e o compromisso com seu espaço local, regional e global em função da formação de formadores, cujas competências e habilidades estarão transformando o quotidiano de pessoas de todas as idades e escrevendo uma nova estória e um novo porvir.

Em Moçambique, embora os debates académicos tenham sinalizado que a universidade, neste momento histórico, vive uma certa tensão de busca da redefinição de sua identidade, é inegável o reconhecimento de sua contribuição decisiva e relevante no campo da formação de professores. As exigências das competências

profissionais impõem às instituições de ensino superior não só atribuições particulares que lhes são procedentes, mas outras suficientemente amplas, que requerem, antes a multiplicidade de relações do mundo moderno, a busca de valores comuns capazes de servirem à “solidariedade intelectual e moral da humanidade” (DELORS, 2001, p. 140).

Com foco no desenvolvimento profissional dos professores importa, para o presente estudo, conceptualizar os critérios da profissionalização docente, identificando as suas especificidades que advêm das características específicas do ensino. Para esse efeito, recorreremos às perspectivas de Gauthier (1998), Tardif (2002) e Shulman (2004) sobre a profissionalização docente.

Assim, na perspectiva de Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente passa pela mobilização de saberes que deverão responder às situações concretas e contextuais do ensino. Dando, assim, significado à profissão de professor e onde este deverá passar a ser visto como um profissional que “munido de saberes e confrontando uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à acção a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o acto pedagógico” (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Também Tardif (2002, p. 36), ao longo dos seus trabalhos, foca a problemática da profissionalização docente, conduzindo a reflexão para os conhecimentos do professor em torno de seis ideias, sendo elas:

- A compreensão do saber profissional em relação estreita com o trabalho no ensino;
- O saber profissional caracteriza-se pela sua diversidade, pluralidade e heterogeneidade;

- A temporalidade do saber, que diz respeito ao momento específico quer da história de vida pessoal, quer da fase da carreira profissional;
- A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber;
- Saberes humanos, uma vez que a relação com o objecto profissional acontece através das relações e interacções humanas;
- A relação entre os saberes e a formação profissional.

A partir da reflexão apresentada, Tardif (2002) alerta para a necessidade de repensar a formação inicial de professores, colocando como premissa curricular a relação entre os saberes profissionais e as realidades específicas do trabalho. Ao mesmo tempo, o autor defende que a pluralidade e diversidade dos saberes profissionais encontram-se no domínio dos saberes de formação profissional, promovidos pelas instituições de formação de professores, complementados pelos saberes disciplinares, no que diz respeito aos objectivos, métodos e conteúdos disciplinares e pelos saberes experienciais, resultantes da experiência da própria pessoa e invariavelmente da relação com os outros.

Consequentemente, o autor reforça a ideia da necessidade do professor dominar, integrar e mobilizar os diferentes saberes como condição para a legitimação, enquanto grupo profissional e social. Numa terceira perspetiva, Shulman (2004) consubstancia o que foi apresentado pelos autores apresentados e destaca nos atributos associados à profissão docente a complexidade de pedidos a que a prática pedagógica tem de responder. Este autor distingue três dimensões que nomeia de conhecimentos de base da profissão de professor, sendo eles:

- Conhecimento do conteúdo que será objecto de ensino;
- Conhecimento pedagógico que consiste nas formas como o conteúdo é apresentado aos estudantes;
- Conhecimento curricular que diz respeito ao conhecimento do próprio currículo, a sua articulação com os diferentes níveis de ensino e a relação interdisciplinar.

Para Shulman, o cerne da actividade profissional do professor está na conjugação da compreensão da disciplina, na sua transformação e reflexão e no processo pedagógico de raciocínio do seu conteúdo, quando refere que “a responsabilidade do desenvolvimento profissional não é simplesmente aplicar o que ele ou ela aprendeu à prática, mas transformar, adaptar, sintetizar e inventar em ordem a mover-se do conhecimento teórico baseado na investigação da academia para o conhecimento clínico prático necessário para empregar no trabalho profissional” (SHULMAN, 2004, p. 534).

É no quadro destes papéis que ocorre uma profissionalidade docente que, conforme Nóvoa (2002, p. 37), “concede aos professores um novo papel de tripla dimensão: pedagógica, científica e institucional”. O autor complementa estas três dimensões com características que o professor deve assumir, tais como “deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar”.

Deste modo, há aqui um entendimento claro de que os diversos autores acabam por se complementar e ressaltar o interesse investigativo da problemática da profissionalização docente, assim como as implicações dos diferentes saberes profissionais e a forma como os professores os aplicam nos seus contextos profissionais

para a compreensão do seu desenvolvimento profissional e para a mudança necessária nos programas de formação de professores.

São vários autores que discutem o conceito de desenvolvimento profissional de professores, assim como a importância do seu estudo para a compreensão das suas práticas profissionais. Segundo Silva (2010, p. 11), o conceito de desenvolvimento profissional “remete para uma perspectiva multi e transdisciplinar que se constrói na intersecção das dimensões biológica, psicológica, social, económica, cultural e técnico-científica”. Esta definição aponta para a complexidade e diversidade de dimensões inerentes ao próprio conceito, pois “delinear um conceito perfeitamente nítido, capaz de envolver todas as dimensões implicadas nesta noção, mostra-se uma tarefa cuja complexidade demanda um recurso a todas essas áreas do conhecimento”.

Para Day (2001), uma definição que perspectiva o desenvolvimento profissional num quadro de complexidade que “envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula (p. 18).

Ainda Day, disserta sobre o processo de desenvolvimento profissional de professor, que através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, 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 práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Enfatizando o cariz processual e multidisciplinar do desenvolvimento profissional, o autor complementa a definição

apresentada relacionando-a com os momentos e contextos, considerados fundamentais, para a presença de desenvolvimento profissional, incluindo quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola ou fora dela, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas.

Nesta ordem de ideias, Day (2003) considera que a promoção nos estudantes da capacidade de “aprender a aprender”, competência primordial ao sucesso escolar, depende do tipo e da qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo do percurso profissional, do professor, não desprezando a influência da cultura escolar em que trabalham.

Day corrobora com Heideman (1990), quando este refere que para ocorrer desenvolvimento profissional dos professores, tem de ocorrer uma adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino e aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos estudantes, numa interdependência de preocupações que atravessam as necessidades individuais, profissionais e organizativas (p. 04). É verdade que o desenvolvimento profissional do próprio professor ocorre dentro e fora da sala de aula porque a prática educativa ela vai ocorrer dependendo do contexto dos problemas actuais, daí que deve haver uma relação intrínseca entre o desenvolvimento profissional e a formação do próprio professor.

Pois, a íntima relação entre desenvolvimento profissional e formação docente traduz o elo entre a formação do professor, a profissão e a construção da sua identidade de educador ao formalizar

a dinâmica social do seu trabalho docente. Nessa direcção, Nóvoa (1997) não foge muito do que foi trazido pelo Day e Heideman, quando ele defende que para a formação de professores é imperativo o eixo de referência do desenvolvimento profissional, considerando a perspectiva do individual e do colectivo. Além disso, o autor afirma que o trabalho docente deve possibilitar e favorecer espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo, assim, os saberes docentes e a abertura para a inovação. Por isso os três autores (Day, Heideman e Novoa) têm algo em comum, no que tange à necessidade da formação do próprio professor, relativamente ao desenvolvimento profissional e que esta relação ocorre no processo da sua actuação docente.

Tratando-se de necessidades diferenciadas do professor, acerca de actividades de formação, Nóvoa (2009), ainda, trata de uma delas, especificamente: aquela construída dentro da profissão no contexto de movimentos pedagógicos que liga os docentes a dinâmicas para além das fronteiras curriculares e disciplinares. Isso leva-nos ao entendimento de que a profissão docente deve tomar como base a aquisição de uma cultura profissional na qual os professores mais experientes têm um papel central na formação dos menos experientes.

Essa compreensão colaborativa do ensinar/aprender a profissão, conforme esse autor, é como “devolver a formação de professores aos professores” ou seja, é como retomar o lugar que foi ocupado, progressivamente, pelos “cientistas da educação” e “especialistas pedagógicos” na sua formação e na regulação da sua profissão (NÓVOA, 2009, p. 36).

Essas proposições destacadas acima pelo Professor Nóvoa, para nós, contribuem para enriquecer o processo de formação e desenvolvimento profissional docente, incluindo, certamente, o professor que actua na pós-graduação, sujeito deste estudo. Assim, a luta por um processo formativo e desenvolvimental conexo e que não

seja mera replicação de alguma teoria ou mesmo aplicação de práticas alheias ao contexto (social/ histórico/cultural /económico) dos professores, implica a consciência de conceber a formação e o desenvolvimento profissional docente como responsabilidade colectiva dessa categoria profissional, requerendo uma atenção constante, não só dos professores, mas em especial das políticas públicas, para a necessidade de mudanças nas condições objectivas de trabalho desses sujeitos.

Neste sentido não é tarefa fácil, uma vez que exige esforços contínuos de reelaboração dos professores sobre suas concepções acerca do que de facto vem a ser formação/desenvolvimento profissional, bem como a relação de ambos os conceitos para o fortalecimento da profissão docente.

Apesar de formação e desenvolvimento profissional serem fenómenos estudados e debatidos desde a década de 1980, não raro encontramos-nos diante de entendimentos e discussões que os tratam como sinónimos. Imbernón (1999), porém, alerta que desenvolvimento profissional é um conceito bem mais amplo que formação docente, ainda que esta integra o desenvolvimento profissional. Para nós, a profissão docente deve ser edificada tendo como alicerce um conjunto de factores que não tenha os professores como os únicos interessados, mas que os considere como principais agentes dessa construção.

O nosso entendimento é que tais factores, incluem a reflexividade crítica como forma de superar a curiosidade ingênua do professor a fim de promovê-la à curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011, p. 32). Ele ainda acrescenta que a consciência de que apenas a formação não abarca todo o complexo do desenvolvimento profissional docente; a aprendizagem ao longo da vida, (isso envolve a pesquisa como princípio educativo e científico); por outro lado, o fortalecimento da identidade profissional, tendo como pano de fundo a participação dos professores nas grandes

decisões dos organismos que ditam as políticas públicas; a valorização das relações sociais, para além dos muros da escola/da universidade e o diálogo entre ambas.

As pesquisas actuais apontam ainda para a definição de desenvolvimento profissional dos professores como “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (BREDESON, 2002 *apud* MARCELO, 2009, p. 10). E “o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (VILLEGAS-REIMERS, 2003 *apud* MARCELO, 2009, p. 10). Neste sentido, Ferreira (2006) acrescenta que o desenvolvimento profissional é um processo que se dá tanto a nível pessoal, como profissional, que não possui duração, que é dialético e discutido com um propósito de mudança associado.

Embora não seja o objectivo do presente trabalho o estudo exaustivo dos modelos de desenvolvimento profissional, entendemos relevante apresentar os cinco modelos que Calderhead e Shorrock (1997) destacaram após um estudo sobre os professores iniciantes, sendo eles:

- O modelo de socialização na cultura profissional, que valoriza os processos de socialização;
- O modelo técnico, que foca o desenvolvimento profissional no conhecimento e competências que os professores adquirem; o modelo de ensino, onde valorizam a importância dos valores;
- O modelo que enfatiza a relação entre os domínios pessoal e profissional no trabalho dos professores;
- Por último, o modelo reflexivo.

Cada um destes modelos contém aspectos relevantes sobre o desenvolvimento profissional do professor, contudo cada um fornece apenas uma perspetiva parcial do processo global e construtivo que a maioria dos autores, apresentados ao longo deste trabalho, defende. Salientamos, através do exposto, a complementaridade entre o desenvolvimento individual e o organizacional como princípios do desenvolvimento profissional, estes de iniciativa individual ou colectiva, de cariz formal ou informal, tendem a apresentar-se como interdependentes e envoltos numa globalidade processual.

De acordo com Marcelo (2009), quando se aborda o conceito de desenvolvimento profissional, é inevitável o questionamento sobre os conhecimentos importantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional, assunto que agora retomamos por considerarmos fundamental para o aprofundamento da temática em estudo e para dar resposta aos objectivos que encetamos.

Com este propósito, Fiorentiniet *et al. apud* Nunes (2001), retrata a evolução ao longo do tempo da problematização do conhecimento profissional dos professores, que tem os seus primórdios numa “valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspetos didácticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica [...] Já os anos 1990 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores (p. 29).

Mais recentemente, as investigações apontam para o professor enquanto profissional reflexivo, que se assume como sujeito transformador do seu percurso e consequentemente agente activo nas transformações da escola e da sociedade. Esta

compreensão encontra-se no trabalho de Cochran-Smith e Lytle, citado em Marcelo (2009), quando distinguem o conhecimento para o ensino em três conhecimentos distintos, que são eles: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e o conhecimento da prática (p. 17).

Assim, os autores relacionam o conhecimento para a prática com um conhecimento formal que tem origem na investigação universitária. A prática está, assim, relacionada com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas do ensino, isto é, o “conhecimento serve para organizar a prática”. Portanto, o conhecimento na prática é aquele que deriva da acção, das decisões tomadas pelos professores no seu quotidiano escolar. Tudo o que os professores conhecem está subentendido na prática, na reflexão sobre a prática, no questionamento e narrativa dessa prática.

No entanto, este princípio considera que os professores aprendem quando reflectem sobre as suas acções. Para Formosinho (2009), corroborando com as ideias dos autores acima, ele disserta sobre o conhecimento da prática que está ligado ao modelo de desenvolvimento profissional, denominado como “modelo investigativo”. Ele esclarece que o professor é concebido como um investigador e ainda acrescenta:

Este conhecimento é construído em comunidades colaborativas de trabalho e por consequência contextualizado pois, segundo os autores, “em ensino, não faz sentido distinguir o conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa” (p. 18).

Sobre esta matéria, Almeida (2012), numa investigação sobre o desenvolvimento profissional dos docentes no ensino superior, sintetiza alguns dos pressupostos que sobressaem da literatura acerca dos conhecimentos do professor, enfatizando o cariz complexo da profissão do docente. Neste sentido, a autora sintetiza o seguinte:

- O saber docente é plural (multidimensional) [...] e que são, por conseguinte, de natureza complexa;
- Os saberes estão em interdependência, sendo mobilizados de forma integrada para dar resposta às situações [...];
- Os saberes são múltiplos e emergem a partir de diferentes fontes mais ou menos, formais, marcados pela experiência pessoal [...], os saberes ganham sentido nos e em relação com os contextos e, quando mobilizados para atender às diversas situações, são parte integrante das competências profissionais (p. 86).

Nesta ordem de ideia, para além do conhecimento pedagógico, os professores necessitam de possuir conhecimento sobre as matérias a leccionar. Tal como mencionado por outros autores é imprescindível que o professor domine perfeitamente os conteúdos da disciplina a leccionar e deste modo o conhecimento didático do conteúdo surge como um dos elementos principais do saber do professor e deriva da combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para colocar em prática.

Para terminar a discussão sobre os principais conteúdos do desenvolvimento profissional do professor, apresentamos o modelo proposto por Lumpe (2007), que ao apresentar o processo de desenvolvimento profissional identifica três conteúdos principais

desse processo: o currículo, a avaliação e o ensino. Estes conteúdos estão inseridos numa comunidade profissional de aprendizagem que, segundo o autor, promove a adopção de estratégias e práticas num ambiente colaborativo de reflexão e de avaliação sobre os resultados alcançados pelos estudantes.

Contudo, podemos afirmar que um professor reflecte na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção (SCHÖN, 1992) e este apresenta-se como um processo fundamental ao desenvolvimento profissional, assim como a reflexão, um dos princípios-base, para a mudança de concepções. Através da reflexão, o professor responde a novas problemáticas e desafios, produzindo novos saberes e novas estratégias que têm em conta o contexto em que se encontra.

## **PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE**

O resgate histórico e cronológico da evolução da IES se faz necessário a fim de ter um entendimento contextual do Ensino Superior e compreensão de sua evolução epistemológica. O conceito de “universidade” era vinculado a prestígio social e político na idade média, já que se associava ao conhecimento um tom espiritual, quase divino. As disciplinas contemplavam as sete artes liberais: Aritmética, Astronomia, Geometria, Gramática, Lógica, Música e Retórica), responsáveis pela formação profissional nas áreas de Teologia, Direito e Medicina (MINOGUE, 1981; PERRENOUD, 1996).

Dentre vários países do continente Africano, Moçambique é tido como um dos países que mais mudança experimentou no

desenvolvimento do ensino superior, desde a proclamação da sua independência, em 1975 (MÁRIO *et al.*, 2003).

Assim, torna-se fundamental fazer uma análise holística e profunda do contexto histórico do sistema, desde o período colonial até ao presente momento. Especificamente, a análise subdivide-se em cinco períodos, (i) Antes da Independência Nacional: 1962 a 1975; (ii) Pós-Independência Nacional: 1975 a 1985; (iii) Surgimento de outras Instituições do Ensino Superior Públicas: 1985 a 1990; (iv) Liberalização do Ensino Superior em Moçambique: 1990 a 2010/17; e (v) Normaçoão do Ensino Superior: 2000 a 2017.

### **Período Antes da Independência Nacional: 1962 a 1975**

Este período caracteriza-se pelo surgimento do Ensino Superior (ES) em Moçambique e sua evolução até à proclamação da Independência Nacional. O Ensino Superior em Moçambique surge pela primeira vez em 1962, devido à pressão da comunidade internacional sobre o governo colonial (Nações Unidas) para criar uma instituição do ES nas colónias (ROSÁRIO, 2013).

Assim, foi criada a primeira Instituição do Ensino Superior (IES) designada – Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM), que tinha como objectivo a formação dos filhos dos colonos e a integração de alguns negros no sistema de administração e no exército colonial. Nesta altura, também era interesse do regime colonial a criação de “assimilados”, que serviriam de intermediários entre os colonos e a população negra.

Ainda segundo Rosário (2013), a formação consistia em proporcionar uma preparação base, ministrando apenas a parte geral de alguns cursos, como Ciências Pedagógicas, Médico-cirúrgico, Engenharia Civil, Engenharia Electrotécnica, Engenharia Mecânica,

Engenharia de Minas, Engenharias Químico-Industrial, Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária, deixando a formação complementar e especializada a cargo das instituições do ensino superior em Portugal.

A partir de 1965 foram sendo introduzidos novos cursos, o que levou a que neste ano fossem introduzidos os cursos de Formação de Professores e em 1967 os cursos de Matemática Pura, Matemática Aplicada, Física, Química e Biologia e o curso de Geologia, em 1968. Tal como referido anteriormente, o nascimento de instituições de ensino superior em África foi sempre caracterizado por mudanças sociopolíticas e económicas, mesmo no período colonial (EMNET; MARTIN, 2013).

De acordo com estes autores, a maioria dos sistemas de educação superior em África é meramente produto de modelos coloniais europeus, isto é, as práticas de educação em todos os níveis foram estabelecidos em formatos pré-coloniais Africanas. Moçambique viveu essas mudanças incluindo as culturais, o que ditou a que o Governo colonial transformasse, em 1968, os Estudos Gerais Universitários em Universidade de Lourenço Marques (ULM).

De notar que, de um modo geral, estas mudanças políticas, socioeconómicas e culturais que ocorreram em Moçambique tinham como objectivo continuar a servir os filhos dos portugueses na colónia moçambicana, tal como acontecia em Angola. Por isso, os efectivos estudantis e docentes, no período de 1962 a 1975 rondavam apenas em 40 estudantes moçambicanos dos 2433 matriculados e, “zero” docentes moçambicanos. Neste período, o sistema de regulação do Ensino Superior adoptado era extremamente selectivo (desagregação) em termos de acesso, progressão e exames. No entanto, importa salientar que, neste mesmo período, 10 (dez) moçambicanos foram graduados ao nível do Doutoramento, fora de Moçambique.

## **Período Pós-Independência Nacional: 1975 a 1985**

Este período foi caracterizado pela escassez e fuga massiva de quadros qualificados. Como forma de suprir esta lacuna, o Governo moçambicano viu a necessidade de encerrar alguns cursos que não se achavam prioritários na altura e encurtar cursos que tinham maior demanda e necessidade urgentes, criando assim cursos de bacharelato de dois anos, ao invés de cursos de licenciatura de cinco anos. Esta situação ditou a reestruturação, em 1976, da Universidade de Lourenço Marques que foi transformada em Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e, em 1980, a UEM, através da Faculdade de Educação, assumiu o papel de formar professores para o ensino secundário em várias áreas.

O período pós-independência é caracterizado também pela redução drástica do número de estudantes matriculados e graduados. Em 1975, havia 2433 estudantes matriculados e este número baixou para 777 em 1978. Esta redução drástica de número de estudantes determinou o encerramento temporário de cursos de Ciências Naturais e Humanas. Apesar da redução significativa de número de ingressos, cresceu o número de estudantes formados: de 1251, em 1976, para 1446, em 1984, como resultado das reformas que estavam a ser introduzidas.

À semelhança do que aconteceu em alguns países da África, o surgimento do ensino superior no período pós-independência foi sempre caracterizado por vários desafios, destacando-se a componente do corpo docente qualificado (MOHAMEDBHAI, 2011, p. 26). Moçambique viveu esse momento caracterizado pela fuga massiva de quadros qualificados no período pós-independência e consequente falta de docentes moçambicanos qualificados para assegurar o sistema de ensino superior em Moçambique. Como solução, o Governo apostou na contratação de docentes estrangeiros

(cooperantes) para leccionar na UEM, na altura única instituição do ensino superior em Moçambique.

Entretanto, entre 1975 a 1985, foram formados apenas oito moçambicanos a nível de doutoramento fora do País. Período de surgimento de outras IES Públicas: 1985 a 1990 Apesar da situação difícil, descrita nos períodos anteriores, o sector do ensino superior expandiu alargando o acesso dos moçambicanos a este subsistema de ensino, pois, em 1985 e 1986, pela primeira vez, o número de instituições aumentou com a criação de mais duas IES públicas no País, nomeadamente, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), em 1985, pelo despacho Ministerial n.º 73/85, de 25 de Abril do Ministério da Educação, com a missão de formar professores para o ensino secundário e com vista à focalização da UEM em outras áreas científicas; e em 1986 o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), criado através do Decreto n.º 1/86, de 5 de Fevereiro, do Conselho de Ministros, para formar técnicos superiores em Relações Internacionais e Diplomacia.

A criação destas duas IES públicas abriu a possibilidade de formação de quadros nacionais em áreas especializadas, de modo a atender as necessidades do desenvolvimento do país. Com a abertura destas duas IES públicas, o número de estudantes matriculados cresceu de 1442, em 1984, para 3194, em 1989. Este cenário também se observou em relação aos graduados que de 121 em 1984, passaram para 238, em 1989 e, em 1989, 19 moçambicanos foram formados fora do país no nível de Doutoramento.

Importa salientar que, neste mesmo período, predominavam os cursos de Educação, Ciências Sociais, Agricultura e Medicina, todavia, pela primeira vez ingressam 53 moçambicanos no curso de Relações Internacionais. No mesmo período, foram formados 267 docentes em áreas de ensino, entretanto a situação ainda prevalece preocupante, pois a formação de docentes com qualificações

adequadas para leccionar no ensino superior continua um grande desafio para o Governo até aos dias de hoje.

## **Liberalização do Ensino Superior: 1990 a 2010/17**

Este período caracteriza-se pela revisão da Constituição da República de Moçambique, em 1990. Como nos referimos anteriormente, no período que antecede 1990, todo o ensino superior era propriedade do Governo e baseava-se na planificação centralizada. Contudo, com a entrada em vigor da nova Constituição da República de Moçambique e a abertura do país à economia do mercado, abriu-se um novo cenário, em que as entidades privadas podiam estabelecer Instituições de Ensino Superior em Moçambique.

Nesta sequência, o grande marco neste período consistiu na institucionalização da entrada de actores privados no ES, em 1993, materializada pela 1ª Lei do ES nº1/93, de 24 de Junho, contudo sem regulamentação. Assim, com a aprovação desta lei, pessoas colectivas de direito privado, tais como associações, sociedades, fundações ou cooperativas, podiam criar instituições do ensino superior. Com esta abertura, foi notória a massificação do ensino superior com um crescimento significativo de ingressos e uma expansão territorial deste subsistema de ensino, de 3 IES públicas em 1993, para 53 em 2017, sendo 19 públicas e 34 privadas.

Contudo, os passos dados pelo Governo para edificar em Moçambique um ensino superior que servisse a todo o cidadão moçambicano expandido e aumentando o acesso não foi devidamente acompanhado pelo processo de regulamentação e garantia de qualidade, o que ditou a necessidade da sua normação. Assim, em 1993 é aprovada a 1ª Lei do ES, Lei nº 1/93, de 24 de Junho, que, embora tenha permitido a abertura do mercado para o

ES, pecou pela falta de regulamentação, isto é, de normas específicas para garantir a qualidade no ensino superior.

Para suprir esta lacuna, através da Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro, foi revogada a primeira Lei do Ensino Superior, com vista à harmonização e regulamentação de aspectos ligados ao Controlo da Qualidade no subsistema do ensino superior. Isto sucede após a criação, em 2000, do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT) e, conseqüentemente, a aprovação e implementação do primeiro Plano Estratégico do ES (2000-2010).

De acordo com Noa (2011), a criação do Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT) e o lançamento do primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior, em 2000, foram reveladores do compromisso do Estado sobre os grandes desafios que se colocavam ao subsistema do ensino superior, nomeadamente, expansão do acesso, relevância e qualidade; definição de políticas para responder ao crescimento; complexidade na construção da cidadania que estava subjacente no perfil dos quadros a formar.

Dada a complexidade contínua da necessidade de se regulamentar cada vez mais o funcionamento do ES em Moçambique o que, de certo modo, colocava desafios constantes ao Estado moçambicano devido à demanda na procura do ES, em 2009, surge a Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro – Lei do Ensino Superior, em revogação da Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro e em 2012 é aprovado o Plano Estratégico do ES 2012-2020, que dá primazia à formação em pós-graduação do corpo docente.

O PEES 2012-2020 identificou seis áreas estratégicas. As áreas foram definidas com base na análise da situação, na altura, no ensino superior, nas consultas realizadas e nas discussões havidas a diferentes níveis. Por conseguinte, foram identificadas as seguintes áreas:

1. Qualidade, expansão e acesso: toma-se em consideração a necessidade de crescimento e do imperativo de melhorar a qualidade do ES. Esta área tem como objectivo estratégico promover a expansão e o acesso equitativo ao ensino superior com padrões internacionais de qualidade, através de medidas que vão desde a diversificação das instituições de Ensino Superior (IES), aumento do volume de bolsas de estudo, passando pela utilização de TIC e sistema de ensino à distância, até ao melhoramento na formação dos docentes e nas infra-estruturas;
2. Gestão e democraticidade – em reconhecimento do papel das IES na promoção da cultura de democracia e transparência na gestão, esta área tem como objectivo estratégico melhorar a capacidade institucional no domínio da gestão e democraticidade das IES. O conjunto de acções inclui a criação e consolidação dos mecanismos de eleição dos órgãos colegiais por meio da revisão dos pares e dos métodos de gestão transparente e participativa, com um sistema eficiente de monitoria e avaliação sistemática;
3. Financiamento e infra-estruturas – tendo em vista que o financiamento do ES e as infra-estruturas devem ser adequados às actividades académicas, foi estabelecido, como objectivo estratégico, melhorar o financiamento para o funcionamento e estabelecimento de infra-estruturas adequadas para actividades académicas, através de acções tais como a introdução de formas diferenciadas de financiamento, incluindo a comparticipação das famílias, a geração de renda pela IES, bem como a necessidade de adequação de infra-estruturas para o suporte das actividades académicas;
4. Governação, regulação e fiscalização – o aumento do número de IES exige um processo mais complexo de regulamentação, pelo Ministério de Educação, como base para assegurar a qualidade dos cursos oferecidos

pelas IES. Assim, foi estabelecido como objectivo estratégico, assegurar eficiência na concepção e aplicação da governação, fiscalização e regulação do ensino superior, com acções concentradas na harmonização, divulgação e aplicação dos regulamentos do ES;

5. Ensino, investigação, serviços e acções transversais – com base nas principais actividades das IES, assegurar uma maior integração dos estudantes, no processo académico. O objectivo estratégico foi definido no sentido de promover actividade sistemática e a excelência na investigação, ensino, extensão, prestação de serviços e nas acções transversais através de um conjunto de acções que incluem a melhoria da qualidade do ensino, a promoção e priorização da investigação, integração das IES num sistema de prestação de serviços ao desenvolvimento e a consideração de aspectos de género, HIV/SIDA, desporto e cultura nas actividades académicas;
6. Internacionalização e integração regional – o ensino superior constitui uma plataforma importante para a internacionalização e integração regional. Para o efeito, foi estabelecido o objectivo estratégico de garantir o alargamento e aprofundamento da internacionalização e da integração regional, com acções que incluem a aplicação de Mecanismos de avaliação internacional do ES, o estabelecimento de parcerias para a formação de docentes e programas de investigação e o intercâmbio de estudantes e docentes.

A implementação do Plano Estratégico 2000-2010 determinou a rápida expansão do ensino superior, o aumento dos níveis de acesso bem como uma melhoria dos órgãos de consulta, como sejam o Conselho do Ensino Superior (CES) e o Conselho Nacional de Ensino Superior (CNES), assistiu-se, por outro lado, a

uma deterioração gradual da qualidade dos processos e, conseqüentemente, dos produtos, o que urgiu a necessidade de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores.

Transmitir conhecimentos, instruir e mostrar são alguns sinónimos para o verbo transitivo direto “ensinar”, conforme Ferreira (2010). Assim como repassar a alguém ensinamentos sobre algo e tornar algo familiar a este alguém, são alguns conceitos apresentados por Houaiss (2009) para a mesma palavra. Mas, o conceito que melhor remete à ideia de que alguém está ensinando algo importante para outro alguém é o de “educar”. Educar, que etimologicamente significa “ir de um lugar para outro” (do latim, educare, inicialmente composta por ex-ducere, ideia de introduzir alguém ao mundo através da instrução e que também pode ser entendido como “levar junto para outro lugar”) (GALLO, 2012).

A relação docente e estudante deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro e assim os dois crescem e caminham juntos. E é nessa relação madura que o docente deve ensinar que a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula. Assim, o estudante irá desenvolver um espírito pesquisador e interessado pelas coisas que existem; ele desenvolverá uma necessidade por aprender, tornando-se um ser questionador e crítico da realidade que o circunda (FREIRE, 1996, p. 34).

De acordo com Veras (2011), ensinar no ensino superior actualmente caracteriza-se por seu aspecto de capacitação profissional, a partir do qual o professor precisa de discutir sobre o tecnicismo da futura profissão de seus estudantes, ansiosos em ser competentes nas suas áreas após a formação. O docente do ensino superior deixou de ser o foco no cenário do ensino e, conjuntamente com o estudante, passou a ocupar o centro deste cenário, passando ambos a ser coparticipantes do mesmo processo.

Mudou-se também a atitude do professor, deixando de ser unicamente um especialista de alguma área de actuação no mercado de trabalho, capaz de ensinar, e transformando-se num profissional da área de ensino, capaz de motivar e incentivar o estudante no processo de aprendizagem. O professor deixou de ser a única fonte de informações do estudante, e passou a explorar com ele outros ambientes de aprendizagem, valorizando então o processo colectivo, que consiste em aprender com outros estudantes, com outros professores de outras áreas e com profissionais não académicos, estendendo o ambiente de aprendizagem para a sociedade de modo geral.

A postura do professor não deve ser a de “ensinante” nem a de treinador, mas a de “estar com” os estudantes, trabalhar com eles, para que o ensinar seja algo vivo e estimulante. Ensinar desta forma deve estimular os estudantes, mas igualmente ao docente, pois ele também, como humano que é, precisa de se sentir vivo, fazedor de actividades que lhe tragam prazer e realização pessoais, e não apenas um cumpridor de regras do espaço onde trabalha ou repetidor de métodos aprendidos, quando ele próprio era estudante do ensino superior.

Desta forma, ensinar deve ser parte de um processo criativo, no qual professores e estudantes sejam desafiados a todo instante a procurarem mais e, após encontrarem o objecto procurado, tenham a inquietação de procurar por outro, conscientes da importância de mentes ávidas pela construção constante do conhecimento. O professor, inclusive, pode usar a ânsia de conhecer conteúdos novos com o estudante chega ao ensino superior para mostrar-lhe exemplos de práticas que o auxilie a alcançar o aprendizado permanente e sobre a importância da dúvida para que a geração de novos pensamentos seja possível.

Possuir características de um bom docente, neste sentido, é ter domínio de conhecimentos básicos da sua área de actuação com

experiência no exercício profissional, incluindo pesquisa e entendendo por pesquisa, reflexões críticas, produção de textos, preparação de trabalhos específicos para apresentações em congressos, redacção de capítulos de livros, dentre outras actividades. É também possuir domínio na área pedagógica, sabendo actuar com o processo de ensino-aprendizagem e ter condições de utilizar estes conhecimentos pedagógicos para gerir o currículo do curso, possuindo clareza sobre a relação professor-estudante e estudante-estudante no processo de aprendizagem e conhecendo bem a tecnologia educacional do momento histórico do qual faz parte. O bom docente do ensino superior, então, não ensina apenas com foco no mercado de trabalho, até porque não tem como saber como estará este mesmo mercado quando seus estudantes se formarem.

O bom docente trabalha para direccionar a aprendizagem de seus estudantes através dos objectivos da instituição de ensino na qual trabalha, com autonomia para encaminhá-los além das exigências do mercado. Sempre actualizado com os acontecimentos do mundo contemporâneo e interessado em conhecer seus estudantes, o bom docente será capaz de orientá-los e formá-los de maneira que possam se posicionar social e profissionalmente nas suas carreiras no futuro e responder aos desafios e demandas que ocorrerem.

É nesta linha de pensamento que Masetto (2003) esclarece que os professores universitários começaram a se consciencializar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Tudo isso, exige competência pedagógica, por se tratar de um educador.

Havendo, portanto, características a trabalhar na profissão docente, pela capacidade que precisa de possuir para facilitar o

aprendizado, como por exemplo, a coerência entre discurso e acção, a segurança e a abertura a críticas e às propostas dos estudantes (entendida como capacidade de diálogo), a clareza e a objectividade na transmissão de informações, a preocupação com os estudantes e com seus interesses, o incentivo à participação e capacidade de coordenação das actividades, a competência específica na área do conhecimento, o relacionamento pessoal e a paixão pela docência.

Para que haja qualidade não basta apenas pensar na finalidade, é imprescindível ter em conta os processos. É incontornável um nível de subjectividade na avaliação da qualidade. A objectividade, a sua dimensão mensurável, obtém-se necessariamente da análise dos processos. No caso concreto do ensino superior, a qualidade deve ser vista, primeiro, em função do nível de resposta em relação à necessidade de quadros competentes para os vários sectores da vida do país, bem como do conhecimento produzido e aplicado com eficácia (TAIMO, 2011).

Em segundo lugar, a qualidade das instituições deve responder às exigências internas e externas. Isto é, se o nível interno de exigência é importante, a observância de critérios e padrões internacionais de qualidade assegura o pleno reconhecimento e a credibilidade dessas instituições. Tendo em conta que as IES são realidades multidimensionais, é nesta base que deve ser aferida a qualidade delas. Neste sentido, é preciso ter em conta não só a qualidade científica, mas também pedagógica, de gestão, cultural, ética, infraestruturas e extensão, de modo a assegurar que o quadro formado tenha uma preparação o mais integral possível, o que pressupõe o desenvolvimento de habilidades, aptidões e valores para o exercício das funções nas IES.

# **CAPÍTULO 2**

---

*Procedimientos Metodológicos*



## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Feitas as abordagens e directrizes orientadoras, no concernente a teorias de vários autores em torno da formação de professores baseadas em padrões de competências, neste capítulo trazemos o caminho que nos guiou para elaboração deste trabalho que é a metodologia.

Nestes termos o capítulo apresenta uma descrição do tipo de pesquisa mediante os procedimentos usados, os sujeitos participantes da pesquisa e técnicas e instrumentos de colecta de dados. Dereferir que Silva e Menezes (2001) afirmam que é na metodologia onde o pesquisador deverá definir onde e como será realizada a pesquisa, isto é, definirá o tipo de pesquisa, o universo da pesquisa e os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de colecta de dados e como pretende tabular e analisar os seus dados. Nesta perspectiva, com base neste princípio, e em cumprimento do rigor científico que subscidia o estudo, esta parte fica reservada para a descrição detalhada da metodologia seguida nesta pesquisa.

### **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Esta pesquisa faz uma abordagem qualitativa-descritiva sob paradigma interpretativo, por via de análise documental, entrevista semiestruturada e questionário. A pesquisa de campo foi realizada na província de Nampula em duas instituições de ensino superior sedidas na Cidade de Nampula.

Para a realização de uma pesquisa científica, é necessário o uso de métodos e técnicas adequados, com vista a permitir a colecta

de dados relevantes e suficientes, de modo que dêem conta dos objectivos traçados aquando da sua projecção.

Segundo Richardson (1999), o método científico é a forma encontrada pela sociedade para legitimar um conhecimento adquirido empiricamente, isto é, quando um conhecimento é obtido pelo método científico, qualquer pesquisador que repita a investigação, nas mesmas circunstâncias, poderá obter um resultado semelhante.

Quando se fala em abordagem metodológica numa pesquisa quer se referir ao conjunto detalhado e sequencial das estratégias a usar para se chegar a um determinado objectivo. Portanto, de acordo com Demo (1987), a metodologia é uma preocupação instrumental, que trata do caminho para a ciência tratar a realidade teórica e prática e centra-se, geralmente, no esforço de transmitir uma iniciação aos procedimentos lógicos voltados para questões da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e da indução, da objectividade.

Todavia, as abordagens dos dois autores atrás citados podem nos fazer perceber que existem estratégias que incluem processos científicos e práticos a serem executados ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir as metas previamente propostas e ao mesmo tempo atender aos critérios de maior racionalidade do tempo e recursos para obtenção das informações.

Assim, Eco (1977) complementa dizendo que, ao fazer um trabalho científico, o pesquisador estará aprendendo a colocar suas ideias em ordem, no intuito de organizar os dados obtidos. Sendo o objetivo de um trabalho científico atender a um determinado propósito pré-definido, o uso de um método específico torna-se essencial para garantir o alcance do que foi planejado.

Daí que na realização de uma pesquisa urge sempre a necessidade de confrontar os dados, evidências e informações sobre

determinado assunto e conhecimento teórico a respeito do problema a ser estudado. Os métodos usados numa investigação são guiados e informados por um paradigma, entendido como construção humana, na forma de um sistema de crenças básicas baseadas em considerações de natureza ontológica, epistemológica e metodológica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 89).

Assim, esta pesquisa é basicamente *natureza descritiva*, utilizando sob ponto de vista de abordagem um paradigma *qualitativo-interpretativo*. Sobre esta escolha, Azevedo e Nohara (2004) afirmam que a ciência, na pesquisa, vem para representar e explicar o que é a realidade. Para isso, descreve o que acontece nesse momento, classificando e explicando esses fenômenos. Neste contexto, para estes autores, a pesquisa descritiva visa descrever o fenômeno estudado ou as características de um grupo, bem como compreender as relações entre os conceitos envolvidos no fenômeno em questão.

A pesquisa descritiva tem o intuito, segundo Vergara (2009), de expor as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza. Entretanto, os autores sustentam que este tipo de pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

Para Churchill (1999) e Malhotra (2001), os estudos descritivos são usados para medir o grau de associação das variáveis, fazendo previsões e usando como estrutura a elaboração prévia de hipóteses de um modelo teórico. De acordo com Malhotra (2001), a função da pesquisa descritiva é descrever algo, o mercado, suas características e funções. Ou seja, descrever as características dos grupos relevantes, determinar as percepções de características do grupo estudado e o grau até o qual as variáveis estão associadas, além de fazer previsões específicas.

De facto os autores atrás descritos têm abordagens semelhantes no que tange à explicação de fenómenos. Entendemos que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenómeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Entretanto, na descrição desses fenómenos ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permite abranger, com exactidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. Aqui a nossa pesquisa enquadra-se na linha do pensamento de Vergara (2009), quando ele diz que a pesquisa descritiva é aquela que expõe as características de determinada população ou fenómeno, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza.

Neste sentido, o estudo descritivo pretende descrever com exactidão os fatos e fenómenos de determinada realidade. Neste sentido, a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura. Com a nossa pesquisa, pretendemos perceber a problemática de formação de professor do nível superior nas instituições do ensino superior no que tange às competências profissionais.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenómenos em termos dos significados que as pessoas confere-nos. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos actores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenómenos e dos elementos que o envolvem.

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007, p. 186) chama a atenção para o facto de que, na perspectiva

qualitativa, o ambiente natural ser a fonte directa de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados colectados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar “como” ele se manifesta nas actividades, nos procedimentos e nas interações quotidianas.

Richardson (1999) acrescenta que a pesquisa qualitativa é especialmente válida em situações em que se evidencia a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser colectados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que encerram (por exemplo, a compreensão de atitudes, motivações, expectativas e valores).

Sobre a mesma discussão, Godoy (2005) destaca alguns pontos fundamentais para se ter uma "boa" pesquisa qualitativa, tais como: credibilidade, no sentido de validade interna, ou seja, apresentar resultados dignos de confiança; transferibilidade, não se tratando de generalização, mas no sentido de realizar uma descrição densa do fenómeno que permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto; confiança em relação ao processo desenvolvido pelo pesquisador; confirmabilidade (ou confiabilidade) dos resultados, que envolve avaliar se os resultados estão coerentes com os dados colectados; explicitação cuidadosa da metodologia, detalhando minuciosamente como a pesquisa foi realizada e, por fim, relevância das questões de pesquisa, em relação a estudos anteriores.

Os defensores da pesquisa qualitativa argumentam que a realidade é socialmente construída e que, por esse motivo, não pode ser apreendida e expressa por meio de estudos quantitativos, cujos pressupostos são mais objectivos e gerais.

Ainda, nas colocações feitas pelos defensores acima referenciados dizem que a abordagem de cunho qualitativo trabalha

com os dados buscando o seu significado, tendo como base a percepção do fenómeno dentro do seu contexto. Pois nesta pesquisa qualitativa procura captar não só a aparência do fenómeno, como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. Esta pesquisa faz nos entender que propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenómeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contacto directo com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Chegamos também a conclusão de que para este tipo de pesquisa o ambiente natural é tido como fonte directa de colecta de dados e o pesquisador como um instrumento principal. E o pesquisador objectiva estudar um determinado problema e verifica como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interacções quotidianas. Por isso na nossa pesquisa alinhamos com o pensamento Creswel (2007), quando ele chamava atenção para o facto de que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural ser a fonte directa de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados colectados são predominantemente descritivos. Não obstante, este tipo de pesquisa é assegurado com o paradigma do tipo interpretativo.

O paradigma qualitativo-interpretativo é caracterizado por uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados (RICHARDSON, 1999). Este tipo de pesquisa, na opinião partilhada por Gil (2008), facilita na identificação dos factores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenómenos. É o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

A motivação pela eleição deste paradigma interpretativo prende-se com o facto de facilitar a manipulação dos significados que se modificam mediante um processo interpretativo promovido pela pessoa ao confrontar-se com as situações ao invés de uma concepção do conhecimento objectivo e puro referente a uma realidade única e monolítica, cujo sentido é exterior ao homem (BLUMER, 1998). Assim, este autor diz ainda que o trabalho do investigador se torna cada vez mais crítico passando pela manipulação de variáveis e estabelecimento de relações causais (BLUMER, 1998).

Das abordagens feitas pelo autor acima, podemos tirar algumas ilações sobre um aspecto essencial deste tipo de paradigma que é considerar a relação entre o mundo e o sujeito, relação esta que não pode ser traduzida em números, mas sim de forma descritiva em que o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente.

O paradigma qualitativo-interpretativo, ainda que inclua uma gama diversificada de abordagens metodológicas específicas, concentra-se, em relação à recolha e análise de dados, na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados (AFONSO, 1994). Isto é, a expressão metodologia qualitativa designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente, sem dar atenção à sua frequência, mas ao seu significado.

Bogdan e Biklen (1994) sublinham uma dupla dimensão deste paradigma: por um lado, “os dados recolhidos são [...] qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p. 16) e, por outro, “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 16). Isto leva

a entender que neste tipo de paradigma a linguagem é mediada em função dos conceitos prévios acerca da realidade estudada e investigador tem um papel activo e não neutral.

Assim, a motivação da escolha deste paradigma interpretativo de produção de conhecimento, articula a teoria com informações do contexto e conhecimentos dos participantes para a produção de conhecimento, esta é uma pesquisa crítica e colaborativa, pois pressupõe a entrada no contexto da formação de professores baseada em padrões de competências no ensino superior com a intenção de intervir, a partir da observação, da análise e da compreensão das situações em foco, com aplicação da abordagem qualitativa, esperamos desenvolver novas compreensões sobre a realidade e a possibilidade de transformar as acções nas instituições do ensino superior visadas com vista a formar professores com competências, tornando os mais activos e interventivos com capacidades para transformar a comunidade em que vivem e o país em geral sobretudo na defesa de interesse da sociedade em geral; trazendo a melhoria de ensino nas instituições visadas pelo estudo.

Portanto, paradigma interpretativo tem a ver não apenas com a temática do estudo, mas também com o tipo de questões que nele se pretende abordar, de natureza aberta, globalizante e compreensiva, e com a convicção da relevância deste paradigma para o tipo de investigação. Segundo Guba e Lincoln (1994), o paradigma interpretativo valoriza a explicação e compreensão holística das situações, o carácter complexo e essencialmente humano da actividade de interpretação do real e o papel privilegiado que nessa actividade toma o plano da intersubjectividade resultante do encontro e interacção de múltiplos actores sociais entre os quais se inclui o investigador.

A investigação interpretativa-qualitativa privilegia o estudo dos processos relativamente aos produtos, portanto, mais do que se focar simplesmente nos resultados, os investigadores que adoptam

esta abordagem metodológica estão preocupados com a forma como eles são atingidos, ou seja, estão também interessados no processo que os origina (GIL, 2008).

Analisando a visão do autor há, de facto, um entendimento que este paradigma não visa o estabelecimento de relações causa-efeito, não se orienta para a verificação de leis gerais, nem para a previsão de comportamentos, mas, antes, para o desenvolvimento do conhecimento de situações inseridas em contexto, conhecimento que assume um carácter plural, feito a muitas vozes e inevitavelmente fragmentário. Como nota Erickson (1989), o objectivo da investigação neste paradigma situa-se no “significado humano da vida social e na sua clarificação” (p. 196).

Este paradigma contesta a possibilidade de o investigador assumir um ponto de observação externo, pretensamente neutro. Contesta, igualmente, a supremacia das medidas quantitativas na análise e a validade universal do método hipotético-dedutivo, usualmente associado às ciências exactas para a compreensão de fenómenos onde se entrecruza a complexidade das interacções humanas e dos contextos de vida.

A investigação interpretativa-qualitativa preocupa-se dos significados que as pessoas atribuem às suas vidas, com as suas perspectivas. A preocupação em captar estas visões pessoais leva os investigadores a confrontarem os participantes com os dados e com a interpretação que é feita deles, havendo lugar a algum tipo de negociação de significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por último, Ludke e André (1986) falam das características básicas da metodologia qualitativa em educação, apresentando cinco aspectos, nomeadamente:

- i. A metodologia qualitativa tem o ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador é o seu

- principal instrumento, procurando presenciar o maior número de situações no dia-a-dia escolar;
- ii. Os dados recolhidos são predominantemente descritivos apresentados em forma de palavras ou imagens e não de números;
  - iii. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
  - iv. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção do pesquisador;
  - v. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. As abstrações formam-se ou consolidam-se basicamente a partir das inspecções dos dados.

Ao analisar a primeira característica a *fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal*, os autores, acima citados, afirmam que mesmo quando o investigador qualitativo utiliza algum equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação obtida pelo contacto directo. Por isso, os investigadores frequentam o local de estudo, para buscar compreender o contexto e as acções do fenómeno analisado.

Na segunda característica a *investigação qualitativa é descritiva*, esses autores explicam que a investigação qualitativa exige que o mundo seja analisado com cuidado, pois nada é trivial, tudo pode vir a ser uma pista que permita maior compreensão ao objeto estudado. Por isso, este deve ser analisado com toda riqueza possível, respeitando a forma na qual o fenómeno se apresenta.

A respeito da terceira *característica os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*, Bogdan e Biklen (1994) declaram que a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na

investigação educacional, pois ela demonstra como os fenómenos sociais são desenvolvidos, facilitando a sua compreensão.

Na quarta característica *os investigadores qualitativos tendem analisar os seus dados de forma indutiva*, eles esclarecem que o processo de análise de dados é como um funil, ou seja, no início os investigadores devem estar abertos a todos os acontecimentos para se entender melhor o contexto, para posteriormente, irem se tornando mais focados para poderem perceber as questões mais importantes.

E na última característica *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa*, esses autores enfocam que os investigadores qualitativos se preocupam com o que eles chamam de “perspectivas participantes”, ou seja, os investigadores estabelecem estratégias que lhes possibilitam perceber o ponto de vista de seu informante (entrevistado ou observado).

Desse modo, optamos pela abordagem interpretativo-qualitativa, sendo que mais abaixo explicamos, mais detalhadamente, o percurso metodológico utilizado referentes ao campo de pesquisa, aos sujeitos participantes, a colecta e a análise dos dados.

## **PARTICIPANTES DO ESTUDO**

Escolhido o espaço onde se realizou a pesquisa, coube-nos a escolha do grupo participante da mesma. De acordo com Minayo (2008b, p. 196-197), o pesquisador que trabalha com uma abordagem qualitativa não se deve preocupar tanto com a generalização e sim com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade do grupo social, pois o seu critério de escolha não é

numérico; ou seja, “uma amostra qualitativa ideal é a que reflecte a totalidade das múltiplas dimensões do objecto de estudo”.

Para esse estudo, escolhemos professores e pessoal da área pedagógica, tal como se ilustra na tabela abaixo, pois, ao se falar da problemática da formação de professores, torna-se fundamental e indispensável ouvir as necessidades, preocupações e reflexões do próprio professor em relação à sua formação, e da relação desta com o seu trabalho, tanto como as oportunidades de formação contínua e desenvolvimento profissional.

De igual modo, elegemos pessoal da área pedagógica quer das instituições de ensino, assim como das unidades de gestão dessas instituições, pois, essas são por um lado reguladoras, no caso da última e implementadoras das políticas, programas e estratégias emanadas pelo sistema. Portanto, essa variedade de sujeitos no estudo, todos ligados ao trabalho docente, poderá permitir um maior aprofundamento da pesquisa e, conseqüentemente, a compreensão dos constrangimentos e oportunidades relacionadas ao trabalho do professor.

Neste sentido, o critério da selecção dos nossos sujeitos participantes (professores, pessoal da área pedagógica), obedeceu ao critério destes serem sujeitos activos no processo de formação baseada em padrões de competência, pois estes estão ligados directamente ao processo de ensino e aprendizagem e vivenciam os problemas de sua formação, como docentes. Inicialmente estava previsto para trabalhar com 14 sujeitos participantes do estudo, devido alguma limitação no que tange ao momento em que estávamos a atravessar com o vírus da Covid-19 e por uma indisponibilidade de algumas entidades, chegamos a trabalhar com 8 sujeitos participantes. Vide o Quadro 3.

**Quadro 3 - Participantes da pesquisa por instituição (Previsto)**

Instituição	Participantes	Descrição
Universidade A de Moçambique	4	Professores e director/coordenador pedagógico
Universidade C de Moçambique	4	Professores e director/coordenador pedagógico
Universidade B de Moçambique	4	Professores e director/coordenador pedagógico
Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano	1	Departamento Pedagógico e de Gestão de Qualidade
Ministério da Ciência, Tecnologia e Tecnologia	1	Departamento Pedagógico e de Gestão de Qualidade
<b>Total</b>	<b>14</b>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

**Tabela 4 - Sujeitos participantes do estudo**

Instituição	Participantes	Descrição
Universidade A de Moçambique	3	Professores
Universidade A de Moçambique	1	Técnico da Direcção Pedagógica
Universidade B de Moambique	3	Professores
Universidade B de Moambique	1	Director Pedagógico e de Gestão de Qualidade
<b>Total</b>	<b>8</b>	

Fonte: Elaboração própria.

**Intrumentos e procedimento de colecta dos dados**

Sobre o procedimento de colecta de dados foi utilizado o estudo documental, e a entrevista semiestruturada.

Quanto à recolha de dados, o estudo obedece a três (3) etapas propostas por Minayo (2008), nomeadamente: a fase exploratória, o

trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental.

Neste sentido a autora acima citada, descreve três (3) etapas, nos seguintes termos:

- a) A fase exploratória seria a produção do projecto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para o pesquisador entrar no trabalho de campo; ou seja, é o momento onde ele definirá o seu objecto de estudo, problematizará o tema proposto, escolherá os instrumentos de pesquisa, organizará o cronograma e definirá a metodologia que será utilizada;
- b) Na segunda etapa, o trabalho de campo é momento em que o pesquisador levará todas as suas reflexões, objectivos e instrumentos, para a colecta de dados; relacionando a teoria e prática, confirmando ou refutando as hipóteses formuladas na fase anterior. Segundo a autora, esse é o momento central da pesquisa;
- c) Já a etapa da análise e tratamento do material empírico e documental, de acordo com a mesma autora, trata-se da fase em que os dados deverão ser valorizados, compreendidos, interpretados e articulados com a teoria que serviu de fundamentação para o projecto. É nesse momento que o pesquisador irá buscar compreender e interpretar, à luz da teoria, os códigos sociais, as falas, as observações e os símbolos que estão presentes dentro do grupo observado; ou seja, não é uma mera colecta de dados, mais sim uma descoberta contextualizada.

## **Análise documental**

Segundo Marconi e Lakatos (2007), o estudo documental tem por finalidade investigar fontes primárias que se constituem de dados

que não foram codificados, organizados e elaborados para estudos científicos; porém tem a finalidade de descrever e analisar situações, factos e acontecimentos anteriores, bem como comparar os dados da realidade presente; neste caso, o documento a ser escolhido para pesquisa dependerá da questão a que se busca resposta.

A pesquisa documental é diferente da pesquisa bibliográfica. Embora ambas utilizem documentos, o que as diferencia é a fonte dos documentos: no primeiro caso, denomina-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico; no segundo, as fontes são secundárias, abrangem toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema.

Assim, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objectivo de extrair informações neles contidos, a fim de compreender um fenómeno. O método utilizado para analisar os documentos chama-se de “método de análise documental” (OLIVEIRA, 2007). A pesquisa documental é um procedimento que utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Ainda, uma pesquisa é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autónomo. Porém, também é possível utilizar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos.

Documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua acção e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de actuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e o documento-objecto (BRAVO, 1991).

Assim, os documentos analisados nesta pesquisa foram: (i) Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique; (ii) Manual

de Implementação da Estratégia de Formação de Professores no Ensino Superior; (iii) Padrões de Competências no Ensino Superior em Moçambique; e (iv) Orientações e Ferramentas para a Implementação da Formação Contínua de Professores.

A aplicação de cada um destes documentos foi feita em função das categorias de análise, que estão intrinsecamente ligadas aos objectivos da pesquisa, começando por explorar questões sobre a formação de professores, para de seguida abordar as questões relacionadas aos padrões de competências e, finalmente, olhar para os documentos explorando questões relativas à formação e às competências desenvolvidas e como elas podem concorrer para o desenvolvimento profissional de professores.

No nosso entendimento o estudo documental tem por objectivos de investigar fontes primárias que se constituem de dados que não foram codificados, organizados e elaborados para estudos científicos; porém tem a finalidade de descrever e analisar fenómenos e acontecimentos anteriores, bem como comparar os dados da realidade presente.

Assim, foram analisados os seguintes os documentos: (i) Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique; (ii) Manual de Implementação da Estratégia de Formação de Professores no Ensino Superior; (iii) Padrões de Competências no Ensino Superior em Moçambique; e (iv) Orientações e Ferramentas para a Implementação da Formação Contínua de Professores, usamos também outros documentos considerados relevantes, que ajudaram na busca de respostas segundo as questões ligadas a formação de professores no tange a formação contínua da classe desses profissionais, ainda a questões ligadas a competências do próprio professor, competências essas como ferramenta principal na sua prática docente e no desenvolvimento profissional. Neste sentido passamos a destacar esses outros documentos:

- Plano de formação psicopedagógica 2019-2020;
- Plano de formação de corpo docente 2012-2020;
- Proposta de plano formação do corpo docente 2020;
- Prposta de plano de capacitação pedagógica do corpo docente 2020;
- Programa de temáticas de formação de curta duração 2019 e;
- Propostas de formação de docentes de curta durção em Moçambique 2020.

Entretanto, uma pesquisa é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autónomo. Porém, também é possível utilizar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos.

Construído o nosso primeiro instrumento de colecta de dados e escolhidos os documentos que foram analisados, seguindo os critérios estabelecidos e irão fazer entrosamento com a entervista dos nossos participantes.

No terreno os dados foram colhido nas duas instituições de uma forma satisfatória através de entrevista semi-estruturada. Neste sentido, de acordo com Minayo (2008b), trata se de uma entrevista que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada. também ajuda ao entrevistado, para que este consiga trazer o maior número de respostas, e consequentemente propiciam ao pesquisador a fazer selecção das respostas que adequam as questões.

## Entrevista

Cervo e Bervian (2002), a entrevista é uma das principais técnicas de colectas de dados e pode ser definida como conversa realizada face a face pelo pesquisador junto ao entrevistado, seguindo um método para se obter informações sobre determinado assunto. De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de colecta de dados mais utilizada nas pesquisas sociais. Esta técnica de colecta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta. Gil acrescenta:

A utilização da técnica de entrevista, tem alguma vantagem tais como maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. E podemos encontrar uma outra vantagem, que é a possibilidade de possuir maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não-verbal (p. 120).

As entrevistas podem ser classificadas em três tipos principais: entrevistas estruturadas ou padronizadas, não estruturadas ou semiestruturadas ou semipadronizadas. O tipo mais usual de entrevista é a semiestruturadas, por meio de um roteiro de entrevista (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A entrevista é uma técnica muito utilizada para compreender a actividade humana, pois constitui uma forma flexível de obtenção de dados (BRAVO, 1991). Este autor comunga a mesma ideia dos autores acima referncidos, quando diz que as entrevistas podem apresentar diversos procedimentos, entretanto, no caso do presente

estudo, pautamos pela utilização de entrevista semi-estruturada, especialmente adequada à análises de tipo qualitativo.

Para Quivy e Van Campenhoudt (1992), a entrevista consiste em conhecer o sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados, nomeadamente, os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, bem como as leituras que fazem das suas próprias experiências.

Neste sentido, a opção pela entrevista como técnica de colecta de dados prende-se com o facto de que esta constitui uma ferramenta essencial numa pesquisa qualitativa, facilitando a obtenção de dados através de conversa face-a-face com o participante do estudo; facilita também que sejam colocadas outras questões não elaboradas no guião, mas que concorrem para a resposta às questões da pesquisa. O sucesso de uma entrevista, além do rigor do método, está directamente relacionado com as habilidades do entrevistador.

Para a realização das entrevistas começámos pela elaboração prévia de um guião orientador, onde parte das perguntas constavam dos subtemas relacionados com os objectivos. Esta estratégia permite maior flexibilidade na ordem das questões e o surgimento, durante a entrevista, de novas questões. Tais características ajudam a manter um ambiente natural de conversa, sem, contudo, se deixar de fazer uma recolha de dados relacionados com tema estudado. Outrossim, a entrevista semi-estruturada facilitou, em certa medida, a criação de empatia com os entrevistados, e que a partir de uma questão colocada faz-se com que surjam mais outras questões que possam a clarificar com um pouco de profundidade a questão.

Usamos a entrevista, pois esta é a forma mais eficaz de obter informações a respeito de forma directa e explicativa dos participantes. Ainda sim, esta técnica ajudou no esclarecimento de

outros aspectos que não claros noutros instrumentos. Sobre esta técnica, Marconi e Lakatos (2010) descrevem algumas limitações e desvantagens no uso de entrevistas, tais como: dificuldade no relacionamento interpessoal do entrevistador ou do entrevistado; o entrevistado não conseguir compreender as questões apresentadas, podendo acarretar interpretações equivocadas e consequentes falas com dados distorcidos; pré-disposição do entrevistado em fornecer as informações solicitadas, preocupação com o tempo da entrevista ou mesmo nervosismo de não conseguir responder às perguntas realizadas; e receio de ter sua identidade revelada, inibindo a liberação de informações reais e/ou importantes.

Essas autoras salientam, no entanto, que quanto mais experiente e habilidoso for o entrevistador, mais facilmente as desvantagens e limitações podem ser minimizadas ou até mesmo superadas. Gil (2010) corrobora as colocações de Marconi e Lakatos (2010), quando avalia que, como o pesquisador está presente no momento da entrevista, ele tanto pode contribuir para que o respondente sinta-se à vontade e confiante para falar sobre suas percepções de maneira transparente e verdadeira, como pode provocar ao interlocutor constrangimentos e/ou inibições, chegando mesmo a prejudicar os objectivos do entrevistador.

## **Técnicas de análise e interpretação e de dados**

Neste sentido, para a análise e interpretação de dados usou-se a técnica de análise de conteúdo.

Assim, a respeito das técnicas de análise de conteúdos, utilizadas nas pesquisas de abordagem qualitativa, uma das técnicas mais usadas pelos pesquisadores é a análise de conteúdo, que é diferente do que algumas pessoas pensam. Não se trata de uma

abordagem metodológica, e sim, uma técnica de análise, um procedimento de tratamento dos dados que possibilita a descrição e a interpretação das mensagens declaradas dos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, dos dados colectados pelo pesquisador (BARDIN, 2009).

Para essa autora, como o foco dessa análise de conteúdo é o sentido das mensagens produzidas, o pesquisador necessita de compreender o contexto em que elas foram desenvolvidas, verificando, desse modo, as dimensões históricas, sociais, políticas e económicas que envolvem ou envolveram a produção dessas mensagens. E a escolha dessas dimensões, por parte do pesquisador, vai depender do objecto de sua pesquisa.

Por isso, Minayo (2008b) define a análise de conteúdo como sendo “técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (p. 303). Destacando, também, que a maioria das definições ressalta esse processo de inferência por parte do pesquisador.

Já Bardin (2009) afirma que seria mais adequado falar de “análises de conteúdo” visto que se trata de um conjunto de técnicas de análises que devem ser adequadas ao domínio e ao objectivo pretendido pelo pesquisador, sendo, portanto, reinventada a cada momento e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, que é o das comunicações.

Para além da análise de conteúdos, a autora propõe a análise temática- que talvez seja a mais utilizada por parte dos pesquisadores que utilizam uma abordagem qualitativa. Esta permite ao pesquisador, a partir das falas dos sujeitos, categorizar as mensagens emitidas através da utilização de uma palavra, de uma frase ou de um resumo; isto é, ela faz emergir do texto uma unidade de significação à luz da teoria de referência da pesquisa.

A análise de conteúdo trabalha com textos produzidos no processo de pesquisa (transcrições de entrevistas, observações etc.) e textos produzidos originalmente por escrito. Um dos objectivos é fazer generalizações com a intenção de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas posteriormente. Além disso, a análise de conteúdo busca reduzir a complexidade de uma colecção de textos, obtida a partir da classificação sistemática e da contagem de unidade do texto (BARDIN, 1997; MARCONI; LAKATOS, 2010).

### Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise de dados

Ordem	Categorias	Subcategorias Questões da pesquisa	Perguntas
1	Processo para a implementação da formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique	1.Descrever o processo de formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique, nas instituições sediadas em Nampula 2.Critérios de formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique, sediadas em Nampula	1. Existe algum documento orientador da formação de professores no ensino superior? 2. Quem pode participar de um programa de formação de professores no ensino superior?
2	Praticabilidade do modelo de formação de professores baseada em padrões de competências nas instituições de ensino superior	1.Aferir a praticabilidade do modelo de formação de professores baseada em padrões de competências nas instituições de ensino superior. 2.Colocação em prática de pressupostos do modelo de formação de professores baseados em competências, nas instituições de ensino superior.	3. Quais são os passos fundamentais do processo de formação de professores? 4. Qual tem sido a base para a definição de conteúdos para a formação de professores no ensino superior?
3	Desafios e factores de sucesso do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências nas instituições de ensino superior	1.Análise dos desafios e factores de sucesso do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências nas instituições de ensino superior 2. Os aspectos positivos e desafios na implementação do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências.	5. Que metodologias são aplicadas para uma formação de professores baseada em padrões de competências? 6. Quem são e qual é o perfil dos professores que orientam o programa de formação de professores baseada em padrões de competências? 7. Os docentes observam os padrões de competências exigidos? 8. O que acha que deve ser feito para que a formação baseada em padrões de competências aconteça de forma eficiente e eficaz?
4	Relação entre competências profissionais e o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior	1. Reflexão sobre a relação entre competências profissionais e o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior. 2.Estabelecimento de uma relação entre competências profissionais e o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior.	9. Como é feito desenvolvimento profissional dos docentes para responder aos desafios da formação de professores baseada em padrões de competências. 10. Quais são os maiores desafios do modelo de formação baseada em padrões de competências? 11. Os professores recebem algum tipo de apoio no processo de formação? Que tipo de apoio?

Fonte: Elaboração própria.

A partir do que foi apresentado pode-se inferir que a análise de conteúdo é de grande relevância na área de educação visto que essa abordagem permite aos pesquisadores realizarem uma leitura de mundo a partir de significados, sentidos, expressões, comportamentos, gestos e contextos, ou seja; ela possibilita a vivência das situações que envolvem o ser humano no seu lado mais subjectivo.

Para melhor aplicação da análise de dados, fazemos a apresentação no quadro de categorias e subcategorias de dados, estabelecendo um alinhamento entre os objectivos e as questões de pesquisa, bem como as perguntas para a entrevista semiestruturada, tal como se demonstra no Quadro 5.

## **LIMITAÇÕES DO ESTUDO E MEDIDAS DE MITIGAÇÃO**

O estudo é realizado num período caracterizado por desafios profundos devido à pandemia mundial da Doença do Coronavírus 2019 - Covid-19 (SENHORAS, 2020). Em face disso, várias são as limitações para a sua materialização, principalmente no que diz respeito a colecta de dados entre os diferentes participantes das instituições seleccionadas. Abaixo, seguem-se algumas limitações decorrentes da Covid-19:

- a) Limitado acesso às instituições para colecta de dados numa altura em que mais do que conversar com os participantes, seria importante visitar as instituições e verificar alguns aspectos práticos relacionados com o trabalho;
- b) Dificuldade de realizar entrevistas presenciais, devido à medida de distanciamento físico recomendado;

- c) Indisponibilidade de alguns participantes-chaves do estudo, que devido à dispensa compulsiva e processo de rotatividade não podem comunicar, sequer, telefonicamente ou por outras vias alternativas;
- d) Difícil acesso aos documentos do estudo face às medidas restritivas, pois, algumas organizações podem não facultá-los, receiando a contaminação;
- e) Deficiente facultação de informações fiéis e realísticas do processo, devido ao receio a represálias e críticas por parte de colegas e principalmente dos superiores hierárquicos.

Face às limitações atrás colocadas, pautamos por estabelecer cenários para assegurar que a pesquisa acontecesse sem sobressaltos, desenhando as seguintes estratégias:

- a) Fazer marcações antecipadas para interacção com as pessoas-chaves identificadas para participarem da pesquisa;
- b) Optar por chamadas telefónicas, Skype ou Zoom. Assegurar que os questionários fossem antecipadamente enviados por via *e-mail* e fazer o seu seguimento pelos canais acima mencionados;
- c) Propor as indicações de pelo menos dois a três participantes de uma mesma área por instituição;
- d) Solicitar documentos em formato eletrónico com o mesmo teor ou conteúdo para consulta e verificação;
- e) Fazer uma apresentação clara dos objectivos da pesquisa e salientar que os resultados/relatório final poderia ser partilhado com o participante para sua leitura e verificação de informações por si fornecidas.

## CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No que respeita aos aspectos éticos em investigação qualitativa, estes “são frequentemente menos visíveis e mais subtis que os da investigação experimental” (SIMPSON, 2007, p. 325). Em investigação qualitativa, os aspectos de natureza ética prendem-se geralmente com a realização de entrevistas e/ou observação participante, que são prolongados e muitas vezes permanentes (SIMPSON, 2007). De acordo com Streubert e Carpenter (2002), o desenvolvimento de um estudo de investigação “implica a responsabilidade pessoal e profissional de assegurar que o desenho dos estudos quantitativos ou qualitativos sejam sólidos do ponto de vista ético e moral” (p. 37).

Estas mesmas autoras referem ainda que “os assuntos relacionados com o consentimento informado, anonimato e confidencialidade, obtenção de dados, tratamento e relações participante-investigador na investigação qualitativa implicam novas considerações éticas e, por vezes considerações éticas não esperadas” (p. 37).

Foi com base nas considerações de Streubert e Carpenter (2002) relativas às questões éticas que descrevemos as nossas preocupações ao longo da realização deste estudo: Fenómeno estudado – Desde que participamos nestas actividades de educação pelos pares que consideramos que o fenómeno em estudo faz todo o sentido pois, conforme refere Brito *et al.* (2008), a necessidade de formar professores com base em padrões de competências, surge pelo facto de que se torna importante demonstrar.

Esta investigação assenta em objectivos de natureza profissional, no sentido de contribuir para a adequação/melhoria das actividades de educação desenvolvidas pelas instituições de ensino superior para que possam mobilizar/desenvolver competências

profissionais em paralelo com a formação curricular em vigor em cada uma delas. O desenho da investigação foi realizado para que qualquer docente ou gestor das IES que participe em actividades de educação pudesse ser incluído.

Uma vez que as actividades desenvolvidas por este grupo são realizadas de forma voluntária realizamos o pedido de consentimento informando a todos os participantes que aderiram a participar. Foi-lhes explicado individualmente quais os objectivos da investigação e qual o teor da sua participação, a qual aderiram de forma livre e espontânea. As entrevistas foram gravadas em suporte digital, após pedido de autorização aos entrevistados. Depois de transcritas, foram enviadas via correio electrónico, individualmente, para que cada participante pudesse ler, cortar ou acrescentar algo que considerasse pertinente tendo em conta o objectivo da investigação.

A informação foi considerada válida mediante a devolução da entrevista ao pesquisador por cada participante, via correio electrónico. Como referimos, foram tomadas precauções que garantissem uma forte probabilidade na autenticidade da informação obtida. Toda a informação foi colhida e trabalhada pelo pesquisador, pelo que não houve necessidade de preparação de outro colaborador.

Todo o processo de análise da informação foi realizado pelo pesquisador, tendo utilizado procedimentos considerados adequados à sua concretização. As considerações finais são baseadas em todo o desenvolvimento da investigação realizada, bem como no conhecimento actual relativamente ao fenómeno em estudo. No que respeita aos procedimentos éticos considerados, pensamos que os descritos acima são os mais relevantes e que foram respeitados ao longo de todo o processo da pesquisa.

## **Caracterização dos locais de estudo**

Conforme mencionado anteriormente, a colecta de dados deste estudo foi efectuada em dois estabelecimentos de ensino superior.

### **Universidade A de Moçambique**

A Universidade A de Moçambique localiza-se na cidade de Nampula e o seu nome nasce da Escola Militar, na cidade de Nampula.

As instalações da Universidade A de Moçambique são fruto da história militar de Moçambique. Foram construídas no século XX tendo sido o posto de comando da região de Macuana de onde se organizavam as operações militares para subjugar a região, para além de deter as caravanas de escravos oriundos da terra Yao, cujos reinos afroislâmicos eram os principais intermediários.

Até 1915, o local era habitado por populações makuas chefiads por régulo Mphula, pertencente à família Amnilima, cujo nome foi adotado pelos portugueses de Mphula para Nampula. A partir daí, começou a construção da cidade de Nampula que outrora serviu da Administração Colonial, qui teve como seu governador do distrito de Nampula o português que respondia pelo nome de Neutel de Abreu. A actual casa de Guarda era o posto Administrativo e o posto médico era o palácio do chefe do posto.

Com a aprovação do decreto n°62/2003, de 24 de Dezembro, pelo conselho de Ministros nasce a Universidade A de Moçambique, ocupando as instalações da então Escola Militar. A sua missão

resume-se em defesa do solo pátrio, garantindo a inviolabilidade das fronteiras (terrestres, aéreas e marítimas).

Assim, norteando-se na missão acima e tendo em conta que é um estabelecimento de ensino, a Universidade A inspira-se na missão da formação do homem novo. Por isso, em conformidade com o artigo 1 e 2 do regulamento da Universidade A de Moçambique, estabelece-se que:

1. A Universidade A de Moçambique é um estabelecimento de ensino militar superior que desenvolve actividades de ensino, investigação e de apoio à comunidade, com a finalidade essencial de formar oficiais destinados aos quadros permanentes;
2. Na Universidade A de Moçambique são ministrados cursos de licenciatura e bacharelato que habilitam ao ingresso na classe de oficiais dos quadros permanentes, assim como poderão ser realizadas acções de formação que se revelem de interesse para o desenvolvimento de conhecimentos militares.

Constituem objectivos da Universidade A de Moçambique:

- a) Proporcionar aos oficiais uma sólida preparação de base de nível superior em moldes idênticos aos das Universidades e outras instituições de ensino superior, preservando o património histórico e as histórias militares de que o país dispõe e orientada por um conjunto de qualificações e competências aplicáveis à complexidade e diversidade resultantes da servidão da sociedade no contexto da defesa nacional;
- b) Garantir uma formação técnico-científica de nível superior através da aquisição de conhecimentos e

dinâmica intelectual indispensável ao contínuo processo de acompanhamento do saber;

- c) Proporcionar aos oficiais uma formação científica para a satisfação das qualificações profissionais essenciais no âmbito do exercício das actividades da defesa militar;
- d) Prover uma formação comportamental assente na educação militar, moral e cívica, orientada para o cultivo de valores de carácter, honra e lealdade, alto sentido de dever patriótico e disciplina.

Os cursos ministrados pela Universidade A de Moçambique são de natureza militar, nomeadamente: Infantaria, Comandantes de Meios Radiotécnicos, Comunicações, Blindados, Engenharia Mecânica, Navegação Marítima, Educação cívico-Patriótica, Artilharia Terrestre, Artilharia Ante-aérea, Administração Militar, Pilotos Aviador, Fuzileiros Navais e Educação Física e Desporto.

## **Universidade B de Moçambique**

A Universidade B de Moçambique é uma das unidades orgânicas de uma das universidades moçambicanas, localizada na província e cidade de Nampula. A funcionar em instalações próprias, localizadas no posto administrativo de Natikiri, no bairro de Murrapaniwa. Promove e coordena cursos de graduação, pós-graduação e cursos executivos, previstos no plano de actividades da Universidade B de Moçambique. Entre outras actividades ela:

- a. Faz cumprir as políticas definidas pela Universidade em relação às actividades de Pós Graduação, Investigação e Pesquisa;



- b. Faz cumprir a implementação das normas e critérios estabelecidos no processo de selecção de candidatos para os cursos indicados;
- c. Implementa os mecanismos de coordenação necessários para as actividades que envolvam mais de uma Instituição;
- d. Assegura uma gestão eficaz para o bom funcionamento dos cursos nos aspectos científico/pedagógico e administrativo.

A Universidade B de Moçambique possui também uma Incubadora de Negócios que tem por missão acolher projectos de microempresas e pequenos negócios de estudantes e população circunvizinha, procurando promover o empreendedorismo. A Incubadora de Negócios proporciona a cada empresa incubada os serviços de suporte e ainda formação em áreas como micro-finanças, contabilidade, gestão de negócios, dentre outros.

A sua missão é formar de forma integral técnicos superiores em ciências sociais, tecnológicas, humanidades e empresariais, com carácter empreendedor e criativo, com base nas necessidades do mercado de trabalho nacional e internacional. Os objectivos da Universidade B de Moçambique consistem em:

- a) Promover os valores humanísticos e criativos do ser humano;
- b) Ministar ensino e desenvolver actividades de investigação e extensão nos domínios das ciências sociais com vista a oferecer ao mercado de trabalho profissionais qualificados com valores éticos, morais e humanos, respondendo desta forma aos desafios das sociedades contemporâneas;

- c) Formar técnicos e especialistas em ciências sociais, económicas, tecnológicas e empresariais;
- d) Promover os valores humanísticos e criativos do cidadão moçambicano.

Os cursos ministrados pela Universidade B de Moçambique são os de:

1. Engenharia Civil;
2. Engenharia Eléctrica;
3. Engenharia Informática e de Telecomunicações;
4. Engenharia Mecânica;
5. Psicologia.

## Resumo dos participantes do estudo e suas características

**Quadro 6 - Dados demográficos**

Participante	Sexo	Faixa etária	Instituição
PAM	Masculino	50-60	Universidade A
PAM1	Masculino	50-60	Universidade A
PAM2	Masculino	30-40	Universidade A
PAM3	Masculino	30-40	Universidade A
PAP	Masculino	50-60	UNiversidade B
PAP1	Masculino	20-30	Universidade B
PAP2	Masculino	30-40	Universidade B
PAP3	Masculino	50-60	Universidade B

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 7 - Experiências profissionais**

Participante	Nível académico	Ano de conclusão	Especialidade	Área de actuação	Anos de serviço	Experiência em outro subsistema	Outra actividade para além de docência
A	Licenciatura	2018	Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	3 anos	Não	Não
B	Licenciatura	2011	Matemática	Matemática	10 anos	Sim, médio	Sim
C	Mestrado	2019	Desenvolvimento Territorial	Desenvolvimento Territorial	9 anos	Não	Não
D	Licenciatura	2015	Engenharia civil	Engenharia civil	3 anos	Não	Sim
E	Licenciatura	2013	Ciências de Educação	Ciências de Educação	13 anos	Ensino básico, AEA	Não
F	Mestrado	2020	Psicopedagogia	Ciências de Educação	29	Sim, primário	Não

Fonte: Elaboração própria.

## Tratamento dos dados

A informação usada neste trabalho é constituída por uma variedade de documentos físicos e em áudio que inclui a informação colhida durante a realização das entrevistas e análise documental selecionadas sob análise rigorosa durante a colecta de dados. Em investigação de natureza qualitativa, o processo de análise de informação tem início durante a própria colheita, visto que à medida que é colhida vai sendo analisada em função da sua pertinência relativamente ao objecto de estudo (SANTOS, 2009, p. 141).

No processo de análise de informação qualitativa, esta é preservada na sua forma textual e indexada a categorias analíticas ou a explanações teóricas (*Idem*). Assim, as categorias analíticas usam-se para descrever e explicar o fenómeno que está a ser estudado, “podendo aquelas derivar indutivamente – obtidas gradualmente a partir dos dados – ou dedutivamente – a partir do enquadramento teórico” (SANTOS, 2009, p. 143). O processo de codificação que utilizamos foi Codificação axial – que consiste no processo de relacionar categorias às suas sub-categorias, ou seja, ocorre em torno do eixo de uma categoria (STRAUSS; CORBIN, 2008). No que respeita ao objectivo da codificação axial, este começa “o processo de reagrupamento dos dados que foram divididos durante a codificação.

Na codificação axial o analista tem algumas categorias, mas surge durante a codificação aberta um sentido de como as categorias se relacionam (STRAUSS; CORBIN, 2008). Sumariamente, a codificação axial envolve as seguintes tarefas básicas: i) Organização das propriedades de uma categoria e as suas dimensões, tarefa esta que começa com a codificação aberta; ii) Identificar a variedade de condições, acções/interacções e consequências associadas ao fenómeno em estudo; iii) Relacionar uma categoria

com a subcategoria por meio de declarações que demonstrem que estas se relacionam umas com as outras; iv) Procurar nas informações pistas que indiquem como estas podem estar relacionadas umas com as outras (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Assim, construímos um sistema de categorias baseadas na «grelha de análise mista» proposto por Landry (2003), em que uma parte das categorias analíticas deriva de uma teoria e a outra surge no decurso da análise. De início começamos por utilizar as categorias que tínhamos construído a partir do enquadramento teórico e progressivamente fomos criando outras de acordo com os achados com que nos fomos deparando.

## **CAPÍTULO 3**

---

*Análise de Dados e Discussão dos Resultados*



## **ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo iremos trazer a apresentação e discussão dos resultados obtidos através de análise de dados colhidos pelos sujeitos participantes e documentos das duas universidades em estudo. Portanto, salienta-se que os resultados serão apresentados por categoria de análise que advirá do cruzamento das entrevistas dos sujeitos participantes do estudo e análise documental, tringulando com as informações trazidas pelos sujeitos e com base em alguns autores que versam sobre o mesmo estudo, não se esquecendo da análise empírica e documental.

### **Processo de implementação de formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique**

Para responder a essa categoria, foram formuladas oito (08) perguntas, as quais foram respondidas pelos participantes do estudo. Abaixo seguem-se as perguntas e respostas que posteriormente são analisadas e interpretadas para responder aos objectivos do estudo:

A primeira questão tem a ver com o entendimento sobre a formação de professores, tendo sido respondida pelos participantes do estudo da seguinte forma: a formação do professor é uma capacitação que se dá aos que pretendem exercer a actividade de docência, habilitando-os com ferramentas que contribuirão para o exercício das suas funções (PAM1).

Para o outro participante, a formação do professor é um conjunto de actividades feitas para proporcionar conhecimentos práticos a pessoas que ensinam ciência, através de habilidades e

atitudes responsáveis para o seu bom desempenho no seu local de trabalho e exercício da sua profissão com qualificações pedagógicas (PAM2).

Não muito distante das duas anteriores, o terceiro participante entende por formação de professores o processo de construção do conhecimento científico, metodológico, deontológico para a prática docente (PAM3).

Entretanto, outros entendem por formação de professores a aquisição de ferramentas para leccionar (PAP1) e são questões de natureza técnica pedagógica (PAP2) e para o último professor entrevistado respondeu que formação de professor é um processo obrigatório para que o profissional esteja habilitado para leccionar (PAP3). Contudo, pode-se concluir que a formação de professores é o processo de exposição didáctica e pedagógica, permitindo ao professor a aquisição de novas competências e esta formação pode ser feita a nível de aquisição de novos graus académicos, também pode ser feita através de capacitações pedagógicas tecnológicas com o objectivo de melhorar a prática docente.

A segunda questão versava sobre a importância da formação do professor para a prática docente, e os participantes responderam que a importância da formação de professores reside no facto de que é nela onde são emanadas as ferramentas necessárias para execução da actividade docente na escola e sala de aulas (PAM1).

Para o outro respondente, a formação é importante porque permite o desenvolvimento de competências metodológicas, científicas e deontológicas para a prática docente. (PAM3). Isso significa que a formação de professores facilita os procedimentos e processos metodológicos do ensino e aprendizagem (PAP1). Ela permite a obtenção de conhecimentos na medida em que o professor vai praticar o seu trabalho (PAP3). Assim, podemos afirmar que a formação de professores vai ser importante na medida em que o

conhecimento é dinâmico e precisa de estar em constante actualização para melhorar a prática docente.

### **Praticabilidade do modelo de formação de professores baseada em padrões de competências nas instituições de ensino superior**

Sobre o modelo de formação de professores baseadas em padrões de competência nas instituições de ensino superior foi colocada a primeira questão que pretendia saber de que forma os professores entendem sobre os tipos ou modalidades de formação de professores, ao que responderam o seguinte: os tipos de formação de professores são formação do ensino primário, ensino Básico, nível superior e curso de capacitação pedagógica. (PAM1). Enquanto isso o outro participante acrescenta para além da formação básica e formação contínua, a formação complementar (PAM2). Outros entendem que existe formação contínua e Permanente (PAM3).

As modalidades de formação de professores conhecidas pelos nossos participantes são a formação psicopedagógica, ensino à distância, ensino de padrões de competência, modelo presencial, modelo híbrido presencial e online, sendo que todas visam a obtenção de novas ferramentas para o processo de ensino aprendizagem (PAP1). Os participantes entendem que a formação pode ser feita para aquisição de novos graus académicos, também pode ser feita através de capacitações pedagógicas e tecnológicas.

Ainda nesta categoria foi colocada a segunda questão sobre onde são formados os professores das duas instituições em estudo, o que foi respondido pelos nossos participantes: os professores das instituições a que os nossos respondentes fazem parte são formados em várias instituições, sendo que alguns internamente e outros noutras instituições que ministram programas psicopedagógicos (PAM2). As maiores instituições que os formam são UEM,

UniRovuma (PAM3). Universidades de fora do país como Portugal, China, Brasil. Normalmente, os professores beneficiam-se de formações psicopedagógicas de forma cíclica e estas acontecem dentro da instituição, às vezes convida-se professores de outras Universidades, com maiores capacidades e experiências para ministrarem às matérias ligadas as capacitações pedagógicas.

Na terceira questão pretendia-se perceber dos nossos participantes sobre a formação que eles beneficiam, se estaria alinhada com as competências previstas nos cursos que a instituição ministra, tendo o maior número respondido que maior parte dos respondentes beneficiam de formações que estão relacionadas com os cursos que ministram, isto é a administração do curso tem a ver com as formações adicionais sobre a área de formação (PAM2). Um dos participantes explicou que o processo de selecção dos conteúdos/cursos é em função da área de formação (PAM3). Todos os professores das especialidades devem possuir uma formação desde a formação inicial até à contínua, embora com muitas limitações por falta de recursos. (PAP1). Finalmente, ainda na mesma linha afirmou o último participante que os cursos estão alinhados porque acontecem programas de formação de professor, novos e antigos para conferir -lhes competências e para alinhar com os conteúdos dos cursos que são ministrados na instituição. (PAP2).

Na quarta questão queríamos saber dos entrevistados o que a instituição tem feito para os casos que tenha docentes sem formação psicopedagógica onde eles responderam que o apoio dado aos professores tem sido monitoria e supervisão, sendo que os professores mais antigos já partilham experiências com os recém-contratados (PAM1). Os professores são capacitados nas matérias psicopedagógicas no seu ingresso à instituição (PAM2). Contudo, há um entendimento de que as formações não são regulares, pois, segundo afirmou um dos participantes, tem tido capacitação em matérias psicopedagógicas não regularmente. (PAM3).

Ainda na quinta questão da mesma categoria colocou-se aos entrevistados sobre que passos têm sido observados para a definição dos conteúdos da formação de professores, onde responderam o seguinte: várias são as estratégias utilizadas para a definição de conteúdos para a formação, embora não de uma forma regular, “temos tido alguns programas de formação de docentes e várias capacitações pedagógicas de uma forma recorrente” (PAM1). Outros afirmaram que é através de fracassos observados nos docentes durante o processo de leccionação de aulas (PAM3). Tem havido capacitações psicopedagógicas para todos os professores que ingressam pela primeira vez na instituição (PAP1). O participante a seguir referiu que algumas capacitações e algumas orientações que o professor recebe serve de base para definir os conteúdos das próximas formações e a experiência é passada de uma formação para outra (PAP3). Enquanto isso, outros deixam ao critério da instituição que vai formar; a universidade define em função das dificuldades que os docentes enfrentam no processo de leccionação (PAP1). E priorizam as áreas da sua actuação em função da bagagem trazida pelo docente (PAP2). De forma geral, os professores são submetidos a várias formações psicopedagógicas antes do início do ano lectivo. De referir que acontecem programas de formação de professor novos e antigos para conferir -lhes competências para alinhar com os conteúdos dos cursos que são ministrados na instituição.

No que tange às metodologias quisemos saber dos nossos entrevistados como são utilizadas as metodologias numa formação de professores baseada em padrões de competências, o que obtivemos as seguintes respostas: a formação baseada em padrões de competências pode ser materializada através de actividade grupal ou de métodos de cooperação entre docentes (PAM2). Pode ser também através de utilização de métodos cooperativos de elaboração conjunta, trabalho de grupos e outros métodos activos (PAM3). Mas outros acreditam que a utilização de laboratórios, e oficinas para aprimorar a prática (PAP2) seja uma óptima saída, sem com isso

deixar de lado a utilização das teorias e práticas dos conteúdos a serem ministrados (PAP3). Há ainda participantes que dizem que a definição de conteúdos é feita a nível central, que são depois divulgados às unidades orgânicas, mas a nível interno tem uma pequena autonomia em pequenas capacitações, que muitas das vezes têm a ver com aquilo que demanda ao próprio professor.

### **Desafios e factores de sucesso do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências nas instituições de ensino superior**

Nesta categoria pretendia-se perceber dos entrevistados sobre o entendimento de padrões de competências, ao que obtivemos os seguintes resultados: alguns participantes entendem por padrões de competência os indicadores de desenvolvimento de competências em áreas do saber que se notabilizam no aprendente em conteúdos, metodologia e avaliação (PAM1). Para o outro os padrões são a base de referência, para determinar as qualidades ou características das capacidades de uma pessoa de gerar resultados dentro dos objectivos organizacionais (PAM2). Um terceiro, mas não distante dos outros, entende por padrões base de referências que são usados para determinar as qualidades de saberes exigidas numa determinada instituição respondendo aos objectivos da mesma organização (PAM3). Finalmente, os padrões de competências significam conhecimentos, habilidades e atitude que compõe uma pessoa: neste caso chama-se CHA (PAP3).

Na segunda questão da categoria atrás referenciada, procurou-se entender sobre o desenvolvimento de competências e como tem sido a sua aplicabilidade, onde os entrevistados responderam o seguinte: o desenvolvimento de competências entende-se como sendo aquisição de conhecimentos e a aplicação de

habilidades numa determinada área de saber pelo aprendente, consistindo em conteúdos, metodologias e avaliação (PAM1). Para outros é a aplicação dos conhecimentos habilidades e atitudes dos colaboradores de uma instituição para que eles desempenhem melhor suas funções promovendo o crescimento pessoal de cada um (PAM2). Ainda na mesma linha, entende-se como sendo o incremento de habilidades e capacidades baseadas em capacitações e formação contínua (PAM3). O maior desafio dos participantes para implementação de desenvolvimento de competências nas suas instituições está relacionado com a falta de recursos para formar e ter um plano fixo e real para formação de nossos docentes com vista a ultrapassar várias dificuldades.

Na terceira questão em estudo, em busca de percepção dos nossos entrevistados, quisemos saber sobre as características de formação baseada em modelos de padrões de competências (conteúdos, metodologia, avaliação, etc.). Neste sentido eles responderam que um modelo baseado em competências apresenta as características como flexibilidade, criticidade e pragmatismo no processo de formação e desenvolvimento profissional e desenvolvimento de competências (PAM1, PAM2 e PAM3). Para outros participantes, as características fundamentais são o saber fazer e obtenção de competências para o desenvolvimento profissional. A base para definir os padrões na instituição é que primeiro todos os profissionais devem ter a formação de base na área em que vão actuar (PAP1). Os professores do ensino superior são colocados em função da formação inicial e actuam exactamente nas áreas em que foram formados (PAP2). Significa que os professores são dotados de conhecimento habilidade e da própria prática que podem ministrar os tais cursos (PAP3).

No que tange à quarta questão, colocou-se aos entrevistados a questão sobre a relação que se pode estabelecer entre formação, desenvolvimento profissional e desenvolvimento de competências.

Esses responderam: aqui, pode-se estabelecer uma relação complementar em colaboração com novas habilidades para o crescimento institucional (PAM2). Mais do que uma relação de complementaridade, um outro participante acrescenta que deve ser uma relação de reciprocidade (PAM3). Isso significa que são áreas correlacionadas, pois a formação deve ser capaz de trazer mudanças ao indivíduo de forma que este tenha competências para sua prática docente (PAP1). Deste modo, a relação existe porque a formação ajuda para o desenvolvimento profissional e, este último tem a ver com o conhecimento para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e as competências centradas no saber (PAP3). Os maiores desafios para operacionalização deste modelo residem em encontrar material didático adequado e apropriado para as áreas, laboratórios e oficinas, aliado à falta de recursos financeiros para formação de seus docentes (PAP1).

### **Relação entre competências profissionais e o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior**

A primeira questão desta categoria pretendia saber sobre o entendimento do desenvolvimento profissional e, na mesma linha, aglutinamos a outra questão sobre a importância do desenvolvimento profissional para professores em exercício, onde foi respondido o seguinte: o desenvolvimento profissional é uma progressão contínua dos professores no exercício da sua actividade por excelência nas competências de diferentes áreas do saber (PAM1). Trata-se de um processo de intensificar metas e aprender novas habilidades para ajudar a crescer e ter sucesso no ambiente do trabalho (PAM2). Outros entendem como sendo um crescimento de habilidades dentro do exercício das funções, pois garante o incremento da produtividade da empresa (PAM3). Assim, podemos afirmar que a prática docente

tem vários desafios e dificuldades, mas as mesmas são importantes porque catalizam o desenvolvimentos de programas de formação com vista a ultrapassá-las.

Outros participantes com o mesmo teor, mas com ideias diferentes, entendem que o professor deve estar preocupado consigo mesmo e com o meio em que vive e trazendo sempre soluções dos problemas educacionais. Para tal torna-se indispensável que passe por um processo de desenvolvimento das suas competências (PAP1). Quer dizer, tra-se de uma área do conhecimento que pode melhorar a qualidade da vida da própria pessoa docente com vista a melhorar a sua prática docente (PAP3). O desenvolvimento profissional do professor está ligado com o desenvolvimento do exercício das actividades docente. O profissional ao longo do exercício profissional, quer ver alguma melhoria não apenas em termos de conhecimento que vai absorvendo ao longo do tempo, mas também quer ver esses conhecimentos espelhados na remuneração, na motivação e em estímulos pessoais do próprio professor.

Na segunda questão, sobre os modelos de desenvolvimento profissional, queríamos saber dos entrevistados se conheciam algum tipo ou modelo e qual acham ser o mais aplicável para o contexto da educação e da sua instituição. Sobre esta questão eles responderam que os modelos de desenvolvimento profissional que acham aplicáveis ao contexto de educação são a perspectiva curricular no que se refere a mudança do currículo numa fase para a posterior obedecendo-a uma evolução (PAM2), promoção de nível-escalão profissional e o mesmo que é aplicável na minha instituição (PAM3). Neste sentido o que deve acontecer é que as instituições de ensino desenhem aquilo que são os programas de formação ou de capacitação dos seus docentes, devendo alinhar esses programas com o processo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, o que demanda tempo e recursos. No que diz respeito ao alinhamento possível entre os conteúdos das sessões de desenvolvimento

profissional e o currículo da instituição, todos foram unânimes em afirmar que “não estão alinhados porque estamos a trilhar um caminho longo, quando falamos em programas de formação, estamos na fase embrionária, talvez com tempo iremos dizer que já se conseguiu formar e alinhar aos conteúdos da instituição.”

Na terceira questão da mesma categoria queríamos entender dos nossos entrevistados como é que o desenvolvimento profissional pode ajudar a desenvolver competências necessárias para a prática docente eficiente e eficaz alinhada aos padrões de competências da instituição, onde os entrevistados responderam da seguinte forma:

O desenvolvimento profissional pode ajudar a desenvolver competências através da oferta de programas de desenvolvimento profissional aos professores (PAM1), através de vários programas de formação psicopedagógica (PAM2), através de várias ações de capacitação psicopedagógica (PAM3). Contudo, é necessário que haja condições para que a transmissão dos conhecimentos fica mais fácil para acontecer o desenvolvimento (PAP1). Finalmente, acredita-se que seja possível, através de formação contínua individual e institucional e na produção da própria aprendizagem, desta feita pode desenvolver uma relação de competências profissionais.

Deste modo, é de extrema importância consciencializar um formador ou professor que pretende transmitir competências necessárias aos estudantes ou formandos, naturalmente este deve estar preocupado, primeiro, com suas capacidades para transmitir para outros. Assim, se este estiver preocupado com aquisição de conhecimento, para poder trabalhar e formar os outros, naturalmente, não irá conseguir transmitir ao estudante aquilo que se pretende transmitir caso não esteja bem preparado e com as competências necessárias, logo é fundamental que haja uma formação contínua visando desenvolver esses saberes.

## **Análise e discussão dos resultados**

Para permitir uma melhor abordagem dos conteúdos relacionados com a investigação da temática em estudo, foi realizada uma categorização dos assuntos a tratar em função dos objectivos do trabalho. Apresentaremos, assim, os resultados empíricos obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas, documentos e questionários e discutiremos os dados à luz da triangulação de tais fontes e do quadro teórico. As categorias formuladas, aquando da realização da pesquisa, foram:

- Processo para a implementação da formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique, particularmente as instituições sediadas na Cidade de Nampula;
- Praticabilidade do modelo de formação de professores baseada em padrões de competências nas instituições de ensino superior;
- Desafios e factores de sucesso do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências nas instituições de ensino superior;
- Relação entre competências profissionais e o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior.

### **O processo de implementação da formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique**

Nesta categoria procurávamos perceber como é feita a formação de professores nas instituições de ensino superior em

Moçambique, desde estratégias, conteúdos, metodologias, beneficiários. A primeira questão procurou, antes de mais, buscar o entendimento dos participantes sobre o que é formação de professores e sua importância para prática docente e, das entrevistas e questionários preenchidos pelos participantes, encontramos três grupos de respostas similares, entretanto com o mesmo significado, nas duas instituições tal como se mostra:

A formação do professor é uma capacitação que se dá aos que pretendem exercer a actividade de docência, habilitando-os com ferramentas que lhes ajudarão para o exercício das suas funções (PAM1). Para o outro participante, a formação do professor é um conjunto de actividades feitas para proporcionar conhecimentos práticos a pessoas que ensinam ciência, através de habilidades e atitudes responsáveis para o seu bom desempenho no seu local de trabalho e exercício da sua profissão com qualificações pedagógicas. (PAM2). Não muito distante das duas anteriores, o terceiro participante entende por formação de professores o processo de construção do conhecimento científico, metodológico, deontológico para a prática docente. (PAM3). Entretanto, outros entendem por formação de professores a aquisição de ferramentas para leccionar (PAP1) e são questões de natureza técnica pedagógica (PAP2) e para o último professor entrevistado respondeu que formação de professor é um processo obrigatório para que o profissional, esteja habilitado para leccionar (PAP3).

- i. Formação de professores entendida como uma acção relacionada com apoio aos profissionais dessas áreas, sendo os seus conteúdos de natureza técnica pedagógica (PAM1), (PAM2);
- ii. Formação de professores é um processo obrigatório para melhor leccionação, pois, permite que o docente desenvolva conhecimentos e experiências necessárias na sala de aulas (PAM3), (PAP1);

- iii. Formação de professores como um conjunto de actividades para proporcionar conhecimentos práticos para pessoas que ensinam a ciência e habilidades necessárias para apoiar a aprendizagem do estudante (PAP2), (PAP3).

Como podemos perceber das respostas dadas, a formação do professor é um conjunto de actividades feitas para proporcionar conhecimentos teóricos e práticos a pessoas que ensinam ciência, através de habilidades e atitudes responsáveis para o seu bom desempenho no seu local de trabalho e exercício da sua profissão com qualificações pedagógicas. Não muito distante deste entendimento, a formação de professores é considerado um processo de construção do conhecimento científico, metodológico, deontológico para a prática docente.

As ideias dos entrevistados e do proponente aproximam se as de Garcia (1999), quando refere que a formação de professores é uma área de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício implicam-se individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem” (p. 26).

Contudo, pode-se concluir que a formação de professores é o processo de exposição didáctica e pedagógica, permitindo ao professor a aquisição de novas competências e esta formação pode ser feita a nível de aquisição de novos graus académicos, também pode ser feita através de capacitações pedagógicas tecnológicas com o objectivo de melhorar a prática docente. Logo pode se dizer que o

maior número dos entrevistados das duas IES pesquisadas, percebem o que é formação de professores.

Segundo os entrevistados, o papel da formação de professores é permitir aperfeiçoamento da actividade do dia-a-dia, através de experiências de vida profissional, que associadas ao contexto fazem emergir no professor novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, há um entendimento de que toda e qualquer acção de formação do professor contribui para a sua prática docente na sala de aulas, desde a organização dos conteúdos e sua dosificação, escolha das metodologias em função dos conteúdos e tipos de estudantes no contexto, materiais de ensino e aprendizagem para facilitar a compreensão e concretização da matéria.

Sobre esta questão, os entrevistados responderam que:

O 1º entrevistado fala da importância da formação de professores, que reside no facto de que é nela onde são emanadas as ferramentas necessárias para execução da actividade docente na escola e sala de aulas (PAM1). Para o outro respondente, a formação é importante porque permite o desenvolvimento de competências metodológicas, científicas e deontológicas para a prática docente. (PAM3). Isso significa que a formação de professores facilita os procedimentos e processos metodológicos do ensino e aprendizagem (PAP1). Ela permite a obtenção de conhecimentos na medida em que o professor vai praticar o seu trabalho (PAP3). Assim, podemos afirmar que a formação de professores vai ser importante na medida em que o conhecimento é dinâmico e precisa de estar em constante actualização para melhorar a prática docente.

Neste sentido, as respostas apresentadas pelos participantes alinham-se de certa forma com o entendimento de alguns autores, no caso Nóvoa (1995) que entende a formação de professores como um processo de preparação de profissionais da educação, com alguma

especialidade para lidar com o ensino e aprendizagem de uma disciplina específica.

Assim, podem-se apontar como “resultados imediatos” da formação de professor a melhor utilização e o mais completo desenvolvimento do seu potencial na sala de aulas e a criação de um nível relacional diverso. Face a isso, entende-se claramente que com a formação de professores busca-se a construção de conhecimentos científicos, metodológicos, deontológicos para a prática docente dentro e fora da sala de aulas. Aqui podemos dizer de facto a ideia expressa pelos entrevistados sobre formação de professor, para o ensino superior nas instituições estudadas, que é aquisição de conhecimento e com competências que ajudam o professor na sua prática docente e que, sem formação, o docente está preso em práticas antigas, de ser detentor do conhecimentos e seus estudantes como mero espectadores.

Na mesma senda, a formação é algo que deve ter uma componente geral, como preparação basilar para um futuro incerto, mas também deve ter uma componente mais singular e específica, presente nas realidades do dia-a-dia do docente e orientada para a solução das falhas que vão sendo detetadas (ANÍBAL; COSTA, 1988).

Entretanto, levanta-se aqui um aspecto importante que é o docente, como a pessoa formada e que assume essa responsabilidade pela formação de novos quadros para servir a sociedade nas suas várias vertentes. O docente é aquele que sabe pensar, capaz de construir suas próprias ideias, cujo papel se caracteriza por um trabalho reflexivo e que o seu perfil de formação não se dá por simples acumulação de cursos, mas pela actividade pedagógica, de pesquisa e inovação.

Nesta nossa ideia, podemos compulsar com o conceito de Formação que para Severino (2006), é um processo onde indivíduo

natural deve ser transformado é um ser cultural, intelectual capaz de suprir os desafios em que a vida lhe impõe, onde esta categoria envolve um conjunto de dimensões, onde o verbo formar tenta trazer alguns elementos importantes tais como: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, que indica uma acção cujo agente só pode ser próprio sujeito, daí que a necessidade de trazer um processo de formação do professor.

Neste sentido, temos a salientar que o processo de formação do professor é também algo inacabado, que apenas se inicia com a obtenção do diploma, mas que na sua trajectória deve procurar aprender continuamente, pois o conhecimento está num processo de constante renovação, cujo objectivo é fazer com que o professor se torne especialista.

É importante, que se tenha formação constante do professor, para responder ao desafio do desenvolvimento industrial que exige que o conhecimento seja constantemente actualizado e renovado. Neste contexto, a universidade não deve, por um lado, formar sujeitos (formadores /professores) que estejam preocupados em reproduzir o memorizado ou ensinado, mas que possam pesquisar e reflectir principalmente sobre os problemas de educação. Por outro, formar profissionais que sejam críticos e criativos, estimulados pelas dúvidas encontradas no processo do ensino e aprendizagem e que tenham inspiração de aprender, ensinar e divulgar o potencial dos seus saberes (NÓVOA, 1995).

Nessa perspectiva, é necessário que o ensino adopte possíveis estratégias que inutilizem ou neutralizem os paradigmas de transmissão, memorização ou reprodução dos conhecimentos durante a formação universitária e que através da pesquisa busquem novos paradigmas de produção do conhecimento.

Ainda no que tange à formação dos professores, procurou-se saber sobre os tipos de formação de professores em uso nas instituições pesquisada os entrevistados responderam.

Os tipos de formação de professores são formação para ensino primário, ensino Básico, nível superior e curso de capacitação pedagógica. (PAM1). Enquanto isso o outro participante acrescenta formação contínua e a formação complementar. (PAM2). Outros entendem que existe formação contínua e Permanente (PAM3). As modalidades de formação de professores conhecidas pelos nossos participantes são a formação psicopedagógica, ensino a distância, ensino de padrões de competência, modelo presencial, modelo híbrido presencial e *online*, sendo que todas visam a obtenção de novas ferramentas para o processo de ensino aprendizagem (PAP1). Os participantes entendem que a formação pode ser feita para aquisição de novos graus acadêmicos, também pode ser feita através de capacitações pedagógicas tecnológicas.

Apresentadas as entrevistas, entendemos que o primeiro entrevistado respondeu que os tipos de formação de professores que ele conhece é a formação do ensino primário, ensino Básico, nível superior e capacitação pedagógica. Enquanto isso o outro participante acrescenta que, para além da formação básica e formação contínua, existe a formação complementar. Outros entendem que existe formação contínua e Permanente. As modalidades de formação de professores conhecidas pelos nossos participantes são a formação psicopedagógica, ensino à distância, ensino de padrões de competência, modelo presencial, modelo híbrido presencial e online, sendo que todas visam a obtenção de novas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem. Os participantes entendem que a formação pode ser feita para aquisição de novos graus acadêmicos, também pode ser feita através de capacitações pedagógicas e tecnológicas.

Contudo, podemos afirmar que a formação contínua tem acontecido, pois, os documentos analisados mostram várias áreas do saber pedagógico necessários para a prática docente, o que permite que docentes com e sem formação adquiram competências básicas para leccionarem as aulas. Esta abordagem de utilização das formações contínuas em serviço para apoiar os docentes é bastante importante, principalmente para professores que não tiveram uma formação psicopedagógica inicial, pois, permite que estes aprendam as várias possibilidades de interpretação dos novos paradigmas de selecção de estilo de aula e estratégias de comunicação e selecção dos recursos que auxiliem as suas aulas.

Percebemos que todas utilizam a modalidade inicial e à distância, sendo os tipos iniciais e contínuas. Porém, existem ainda muitas dúvidas em afirmar se nas instituições de ensino superior pesquisadas e as restantes em Moçambique esteja acontecendo de forma estruturada uma formação de professores, pois, os docentes são formados para uma certa área técnica ou social e, findo o curso, são seleccionados/recrutados para leccionar, muitos destes sem nunca antes terem tido uma experiência de trabalho com estudantes, interagindo numa dinâmica de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, Nóvoa (1999) defende que a formação docente como sendo um processo interactivo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que unindo a prática a discussões teóricas gera novos conceitos. Este autor defende ainda que a mudança pode ser lenta, amparada por uma formação que propicie no docente um conhecimento novo, parte-se da premissa que o desenvolvimento da profissão docente está intimamente ligado ao desenvolvimento escolar.

Podemos perceber que existe uma especificidade da docência, pois reside no conhecimento pedagógico de natureza científico-cultural, consideramos as situações do quotidiano da

escola, também como momentos de aprendizagem da docência. Sendo assim, percebemos os saberes docentes como plurais e complexos e consideramos o professor como sujeito e a escola como espaço de formação em serviço.

Portanto, debruçando-se ainda sobre a colocação do autor, pode-se entender que há importância suprema de preparar os professores em vários tipos de formação de professores, para que sejam inovadores e criativos pelo facto de que o ensino e aprendizagem é constantemente reformulado à luz das informações recolhidas e vivenciadas sobre as próprias práticas. Os actuais paradigmas mostram, portanto, que o conhecimento não é algo acabado, ele é construído e reconstruído constantemente ao longo da vida. Neste contexto, a incumbência cabe às universidades para apoiarem os envolvidos na construção do saber e principalmente na preparação dos estudantes para reflectirem crítico-criativamente sobre o processo da aquisição dos saberes.

Das entrevistas feitas nas duas instituições de ensino, sobre o processo de implementação da formação de professores do ensino superior, houve uma clara evidência de que mais de 85% dos professores que lá trabalham são formados pelas mesmas, excepto alguns que foram formados por outras e uma ínfima percentagem, correspondente a menos de 5% que foi formada em instituições fora de Nampula, no caso a UEM e Universidades Portuguesas. O local e instituições onde são formados os professores pode não influenciar bastante na qualidade dos profissionais docentes que existem, mas a não formação específica para o trabalho docente é uma ameaça à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, em toda a parte do planeta. A sociedade acredita que formadores/professores e estudantes/estudantes sejam os potenciais detentores do conhecimento e depositam neles a confiança na orientação dos seus destinos e lhes dá não só oportunidades de resolução dos seus

problemas, mas também exigência na formação de profissionais de qualidade.

No que diz respeito às questões sobre o alinhamento entre a formação que é dada aos professores nas instituições e ao perfil dos cursos ministrados, quer os professores com experiência e outros- a maioria, sem formação psicopedagógica, percebemos das entrevistas e documentos analisados que existe sim um alinhamento sob ponto de vista da formação técnica, entretanto, não se verifica o enfoque para área didáctica-pedagógica, que é o essencial para todas as restantes áreas técnicas. Ou seja, para falar de infantaria, para falar de terrorismo, entre outros, que são alguns temas de formação contínua do pessoal da Universidade A de Moçambique, é necessário que esteja preparado para passar essa informação, sob risco de aplicar-se uma pedagogia clássica, onde o professor faz de forma passiva a transmissão de conhecimentos aos seus estudantes.

As duas instituições foram unânimes em afirmar que, após a contratação de novo pessoal, têm realizado acções de indução didáctica em tópicos sobre elaboração de testes de apoio, calendarização dos conteúdos, planos de aulas e programas anuais. Essas acções acontecem uma ou duas vezes por ano, conforme os casos ou dependente da disponibilidade orçamental de cada instituição. Olhando para o papel do professor na sala de aulas e os desafios decorrentes do processo educativo, a indução é importante, que pode acontecer uma vez ao ano, mas a formação contínua e os treinamentos devem ser regulares para permitir que haja aperfeiçoamento dos docentes.

O processo de construção da identidade profissional do professor inicia-se durante a sua formação, mas é permanente e contínuo, porque se realiza e se efectiva ao longo da vida profissional, no exercício diário da sua prática pedagógica. Como afirma Canen, “trata-se de visualizar a identidade como uma categoria complexa; não unitária, multifacetada, fluida, construída e

reconstruída nas relações sociais, em articulação com momentos e espaços históricos, geográficos e interpessoais” (1999).

Na mesma linha, Perrenoud (1999) afirma que construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes [...]. Os conhecimentos precisam de ser mobilizados para a construção de competências e isto não ocorre de maneira automática. Para torná-los operatórios, o ensino deverá propor múltiplas situações nas quais funcionarão como recursos, ferramentas que possibilitarão a implementação de verdadeiros esquemas de mobilização (p. 22).

Dessa forma, o que se propõe às instituições, ao elaborarem os seus projectos ou programas de formação, é prestar atenção à construção de competências a partir dos objectivos das diversas disciplinas, de modo a conferir ao futuro professor uma nova identidade profissional. O profissional da educação necessita de ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua acção fundamentados nas teorias da educação, mas voltado às necessidades de seu quotidiano e analisando criticamente as situações na sala de aula.

O saber do professor deve ser considerado múltiplo, pois, recebe influência das relações sociais, culturais, económicas e políticas, bem como tem uma participação significativa na construção do conhecimento do estudante. O profissional responsável em desenvolver e ampliar a actividade intelectual do estudante é o professor, e este necessita de estudo permanente e coerente de sua prática pedagógica (TOZETTO, 2013). Assim, o desafio que se coloca ao professor não é uma tarefa fácil de realizar, pois construir seu saber, buscando uma relação teórico/prática ciente do mundo social em que está inserido, é uma actividade complexa.

## **No que tange à existência de documentos orientadores (estratégias) de formação de professores**

Todas as instituições de pesquisa afirmaram não ter um documento orientador e muito menos o modelo de formação de professores. O Serviços Provinciais de Assuntos Sociais-Departamento de Educação, através de uma carta em resposta à nossa solicitação para realização da entrevista, esta entidade afirmou desconhecer totalmente questões ligadas à formação de professores no ensino superior.

Esta situação mostra que, apesar dos mais de 30 anos que o Ensino Superior esta em Moçambique, desde a implantação da primeira Universidade, não existe algum plano de formação dos seus quadros, se não plano de recrutamento. Quer dizer, as instituições de ensino superior recrutam os professores graduados em vários cursos, para leccionarem os mesmos cursos, assumindo o percurso estudantil do curso como formação inicial.

Ainda que este fosse o caso, era importante que esses mesmos finalistas do curso de qualquer área, mais do que beneficiarem de uma indução pedagógica, terem uma formação contínua. Sabe-se que na formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso é necessário que o professor permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

Para subsidiar essa pesquisa, Alarcão (2003) explica que na formação de professores as estratégias constituem uma forma de fazer com que os professores reflitam sobre a sua prática, de torná-los mais competentes na análise das questões quotidianas para sobre

elas agirem. Nesse sentido, as estratégias de formação podem propiciar uma maior autoconsciência pessoal e profissional, favorecendo o conhecimento, a análise e a avaliação da própria prática docente.

Podemos afirmar que não havendo estratégia de formação de professores, quase que pouco ou nada se pode avançar em relação às metodologias de ensino que essas instituições de ensino utilizam, se não cada uma e cada docente ensinaria como aprendeu. Segundo Amaral *et al.* (1996), as “estratégias metodológicas aparecem como instrumentos de apoio à reflexão” (p. 100). Assim, as estratégias de formação podem ser consideradas um meio para mobilizar a prática reflexiva, considerada neste estudo como a acção permanente do professor de reflectir e avaliar criticamente a sua prática no sentido de compreendê-la e modificá-la, com o objectivo de ressignificá-la. Sobre este assunto, García (1999), entende que “o objectivo de qualquer estratégia que pretenda propiciar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substractos éticos e de valor a ela subjacentes” (p. 153).

Desta maneira, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial. “A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo, um período de trabalho ou de estudo no sector económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer” (DELORS, 2003, p. 160). Esta situação pode constituir uma fragilidade a este subsistema de ensino, ao mesmo tempo que pode contribuir para formação de estudantes, sem a necessária capacidade de responder às mudanças e transformações impostas pelo mercado de trabalho.

Assim, embora nenhuma instituição pesquisada tenha apresentado a estratégia ou abordagem que usa na formação contínua dos seus professores, conduzimos uma busca bibliográfica e identificamos as propostas de (GARCÍA, 1999) como as que mais se adequam a instituições de ensino superior. Seguem-se abaixo:

- a. Redacção e análise de casos: a utilização dos casos como estratégias na formação de professores pode ser feita a partir de uma dupla perspectiva: os professores podem ler, analisar e discutir casos já elaborados e que lhes são oferecidos por meio de documentos, ou então, podem redigir um caso relacionado com seu próprio ensino para que, posteriormente, seja analisado em grupo;
- b. Análise de biografias profissionais: “a autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. [...] Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver discontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras acções. Assim, a estratégia de redacção e análise de biografias é uma estratégia que pode ser usada como contexto para o desenvolvimento profissional;
- c. Análise dos constructos pessoais e teorias implícitas: Os constructos pessoais e as teorias implícitas são dois elementos do pensamento do professor. Segundo Marcelo García (1999, p. 157), os constructos “são objectos mentais que permitem ‘ordenar’ o mundo e estabelecer relações com ele”. Os professores modificam os seus constructos em função das experiências que vão tendo, como também em consequência da reflexão pessoal ou em grupo. As teorias implícitas constituem uma componente estrutural do pensamento do professor, que podem ser teóricas e práticas. Para os professores terem

consciência das suas teorias e para alterá-las ou modificá-las, é necessário torná-las externas. Deste modo, podem ser uma estratégia importante para a mobilização da reflexão;

- d. Análise do pensamento através de metáforas: As metáforas servem de “instrumento de análise para averiguar algo sobre a natureza do pensamento do professor e sua relação com o contexto no qual adquire significado”. As metáforas, enquanto estratégias de formação, permitem expressar pensamentos, factos, crenças, bem como a aproximação a noções de ensino e aprendizagem;
- e. Análise do conhecimento didáctico do conteúdo através de árvores ordenadas: “O conhecimento didáctico do conteúdo permite conhecer as formas de representação utilizadas pelos professores para compreender o conteúdo que ensinam e para o transformar em conhecimento ensinável”. Para a elaboração da árvore ordenada pede-se que os professores redijam uma lista de palavras sobre um determinado tópico seleccionado. Em seguida, agrupam-se as palavras em categorias, atribuindo um título a cada uma delas, para finalmente fazer uma árvore;
- f. Análise de casos: O estudo de casos promove a reflexão partilhada através da teoria aliada à resolução de problemas, nunca deixando de considerar que os casos têm sempre um contexto e actores próprios e que conferem às soluções um carácter particular;
- g. Observação de aulas: utilizada frequentemente na formação inicial de professores, a observação de aulas, “das próprias aulas do formando ou das aulas dos colegas e/ou de outros professores constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos

instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula”;

- h. Investigação-acção: A investigação-acção é uma metodologia que constitui uma forma de reflexão que pode ser levada a cabo pelo próprio professor, abrindo caminho para uma auto-formação, considerada potencialmente enriquecedora, a investigação-acção constitui um processo reflexivo por si mesmo, pois requer que o formando/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas perguntas até que a pergunta que foi feita mude ou seja respondida. É o constante rever da mesma pergunta que dá consistência à reflexão. Deste modo, a investigação-acção favorece a relação entre a teoria e a prática pedagógica, pois o professor, ao analisar as consequências da sua acção, reflecte e produz efeitos directos sobre ela;
- i. Tematização de práticas: Tematizar exige reflectir sobre determinada prática e deste acto extrair conhecimento novo. Assim, tematizar uma prática significa organizá-la em palavras como também traduzir conceitos presentes nela. Para tematizar a prática podem ser utilizados registos escritos ou filmagens do próprio professor e este, “ao analisar situações didácticas junto com os colegas e com o formador.

De uma forma geral, das entrevistas com os participantes do estudo, percebemos que as estratégias de formação contínua, sejam quais forem, podem ser utilizadas de forma conjunta, pois como apontam Amaral *et al.* (1996, p. 118), “as estratégias não se excluem, pois todas servem para fazer compreender aos intervenientes que o acto de educar está sempre contextualizado e é extremamente complexo”. Assim, cabe ao formador optar pelas estratégias que são mais adequadas à situação de formação.

Contudo, na tentativa de superar estes limites, Pimenta (2006) apresenta outras perspectivas sobre a formação de professores, tal como se descreve:

- Da perspectiva do professor reflexivo à do professor intelectual crítico reflexivo, ou seja, da dimensão individual da reflexão para o seu carácter público e ético;
- Da epistemologia da prática à práxis, que se refere à construção de saberes por meio da análise crítica e teórica das práticas e da ressignificação da teoria a partir do conhecimento da prática;
- Do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar com a colaboração de pesquisadores da universidade favorecendo na escola a análise permanente de práticas;
- Da formação inicial e contínua que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e corporativismo ao desenvolvimento profissional e, por fim;
- Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do colectivo no desenvolvimento profissional dos professores.

De uma forma geral, nesta categoria compreendemos que a formação do professor é extremamente importante e influencia na qualidade de trabalho do professor e desempenho académico dos seus estudantes. Há um entendimento de que, embora o ensino superior esteja funcionando há mais de 3 décadas, persiste uma desorganização no subsistema de ensino, pelo facto de até hoje não haver a nível das instituições de tutela um sequer instrumento orientador sobre a formação de professores, porquanto, os quadros

do ensino superior devem ser formados com a estrita observância de padrões de qualidade quer de infraestruturas, de metodologias e principalmente dos docentes. Contudo, a partir dos vários modelos acima expostos, alguns dos quais em uso nalgumas instituições, vai ser importante que se harmonize e crie uma abordagem contextualizada que seja pilotada para ser objecto de análise e possível modificação no futuro.

Pois, a sujeição de repetição de forma de leccionação dos novos professores, ser uma réplica dos professores antigos da mesma instituição de ensino, podendo trazer uma consequência negativa da falta de inovação no processo de leccionação, daí advem a não resolução dos problemas da sociedade que é fim último.

### **A praticabilidade do modelo de formação de professores baseada em padrões de competências nas instituições de ensino superior**

Nesta categoria procurávamos buscar sobre a prática e os pressupostos de modelo de formação de professores baseados em padrões de competências, em uso nas instituições de ensino superior, desde os passos, os conteúdos e a base para a definição dos conteúdos da formação. Assim, o nosso ponto de partida foi perceber dos participantes o seu entendimento sobre padrões de competências e como é que podem ser desenvolvidas competências nos professores.

Nossos participantes (entrevistados) entendem por padrões de competência os indicadores de desenvolvimento de competências em áreas do saber que se notabilizam no aprendente de conteúdos, metodologia e avaliação (PAM1, PAP1). Para o outro, os padrões são a base de referência, para determinar as qualidades ou

características das capacidades de uma pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais (PAM2). Um terceiro, mas não distante dos outros, entende por padrões base de referências que são usados para determinar as qualidades de saberes exigidas numa determinada instituição respondendo aos objetivos da mesma organização (PAM3). Finalmente, os padrões de competências significam conhecimentos, habilidades e atitude que compõe uma pessoa neste caso chama-se CHA (PAP3).

Os nossos entrevistados foram unânimes ao afirmar que padrões de competências são as diferentes formas ou conhecimentos que se usam para chegar a um fim de forma conjunta. Outros, utilizando expressões diferenciadas, mas com a mesma linha de pensamento, esclareceram que padrões de competências são referências utilizadas para determinar as qualidades ou características de capacidades de uma pessoa em gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais. Finalmente, um grupo de participantes explicou que os padrões de competências são utilizados para determinar as qualidades e saberes exigidos numa determinada organização, respondendo aos objetivos desta mesma organização.

Para todos os participantes, as competências podem ser desenvolvidas através de várias formas de formação, quer inicial ou em serviço, mas é necessário que haja alguma aplicação, quer seja individual ou organizacional, no sentido de oferecer uma oportunidade de formação aos colaboradores.

Em seguimento às colocações dos respondentes fica claro que, enquanto competências são conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização de uma tarefa, os padrões de competências são conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que afectam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o desempenho no trabalho; a competência pode ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvidos por meio de treinamento. Portanto, podemos de outra forma aferir que

padrões de competências são as referências de conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidas por pessoas dentro de um determinado período de tempo ou numa unidade produtiva.

O desenvolvimento de competências é, na opinião dos participantes, a aquisição de conhecimentos e domínio de habilidades para desempenhar um determinado papel. Um dos participantes acrescenta que isso só acontece, no caso da educação, quando o professor estiver motivado. O outro grupo, composto por entrevistados dos cursos de engenharias, acrescenta que o desenvolvimento de competências só é possível mediante um investimento em laboratórios e oficinas, sob o risco de se regredir aos modelos clássicos em termos de métodos de ensino. Finalmente, um dos participantes entende por desenvolvimento de competências o incremento de habilidades, capacidades baseadas em capacitações formações contínuas.

Um aspecto importante a ter em consideração quando se fala em desenvolvimento de competências está relacionado com a aquisição de conhecimentos e domínio de habilidades necessárias para desempenhar o seu papel, seja para sua função actual ou futura. Esta colocação levanta em si a necessidade de uma abordagem estratégica do desenvolvimento de competências. O desenvolvimento de competências não é uma iniciativa que se limita a vida profissional, pois está muito relacionado com o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Dessa forma, para desenvolver um colaborador é necessário motivá-lo e engajá-lo, deixando claro para ele quais benefícios o desenvolvimento de novas competências trará para ele. Por isso, de acordo com Carbone (2011), o desenvolvimento de competências de forma eficiente e eficaz deve passar por quatro fases indispensáveis, nomeadamente:

- Identificação das competências: trata-se da fase que as carências são identificadas por meio da análise das actuais deficiências do colaborador. Neste momento, mapeia-se as competências, definindo quais são essenciais para determinada função, quais o colaborador possui e quais ele deve desenvolver;
- Planeamento: nesta fase desenvolvem-se planos de acção estabelecendo o que vai ser desenvolvido, por quem, de que forma, onde e em que período. Assim, define-se qual tipo de programa de desenvolvimento de competências será aplicado. Pode ser um programa de (i) integração que é voltado aos novos colaboradores e serve para integrá-los ao ambiente da organização. (ii) formação que é voltada aos colaboradores que não possuem conhecimento necessário para sua função. É focado, então, em fornecer capacitação técnica, por meio de cursos, *workshops* ou materiais educativos. (iii) aperfeiçoamento, que é voltado a todos os colaboradores da empresa com o objectivo de torná-los mais eficientes e produtivos, conseguindo melhorar a forma como o trabalho é feito. (iv) desenvolvimento, que visa preparar colaboradores para uma mudança de área ou sector. Dessa forma, o programa de desenvolvimento procura melhorar o desempenho do colaborador para uma possível promoção;
- Execução: trata-se da implementação do planificado na fase anterior. Essas actividades podem ser executadas de forma interna, ou seja, na própria empresa, integrando um novo colaborador ou com um programa de treinamento e desenvolvimento. Também podem acontecer de forma externa, como por exemplo, através de palestras, cursos, ou capacitações feitas por instituições especializadas;
- Avaliação dos resultados: por fim, é necessário avaliar se a estratégia foi eficaz e se foi possível alcançar as metas definidas na primeira fase. É

concluir se o colaborador conseguiu desenvolver as competências que foram desejadas, avaliando a produtividade, o desempenho e o retorno financeiro. Avaliar os resultados é de suma importância para entender o que melhorou e o que ainda precisa de ser melhorado.

Baseando na abordagem proposta pelo autor sobre o desenvolvimento de competências e as respostas dos entrevistados, chega-se a conclusão que as instituições pesquisadas utilizam um modelo cíclico, embora não permanente, que esquematizamos na Figura 1.

**Figura 1 - Modelo de formação contínua das IES**



Fonte: Elaboração própria.

Como resultado das entrevistas, bem como da análise dos documentos que nos foram facultados ao longo da pesquisa,

percebemos claramente que quase que apenas um (1) elemento no modelo acima têm sido respeitado; trata-se da realização das formações, ignorando todos outros elementos tão cruciais, principalmente a identificação das necessidades. Em todas as IES por nós pesquisadas, ficou claro que os planos de formação contínua são determinados a nível central de hierarquia das mesmas. Isso ignora completamente a orientação segundo a qual as formações devem ser em função das necessidades locais dos professores.

A avaliação é o último, mas não menos importante passo do processo de desenvolvimento de competências, pois, permite verificar o nível de alcance das competências dadas, sucessos e desafios para melhor planificação da formação seguinte.

Aqui, neste modelo cíclico, vale ressaltar um aspecto importante que é a periodicidade da sua implementação. As IES pesquisadas falaram de uma ou duas vezes ao ano a realização de formações/capacitações. Este período é demasiado longo quando se trata de formação de professores, pois, a cada dia os professores deparam-se com situações que carecem de uma reflexão e que da reflexão se deve partir a uma acção em reflexão. A partilha de experiências entre professores sobre situações da sala de aulas, na sua interacção com estudantes, é também um aspecto que deve merecer atenção especial por parte dos gestores das instituições de ensino, sob risco de não haver documentação, o que enfraqueceria o sistema de portfólio.

Segundo os participantes da entrevista, para orientar a formação, os conteúdos, as metodologias e a avaliação deveriam concentrar-se no marco pedagógico que contemple a aquisição de cada uma das competências requeridas, segundo o perfil estabelecido. Para isso, é necessário que as estratégias pedagógicas sejam mais flexíveis que as tradicionalmente utilizadas. Nesta linha de pensamento, autores como Vargas; Casanova e Montanaro (2001) dizem que, a formação baseada em competências é o processo de

ensino e aprendizagem que facilita a transmissão de conhecimentos e a geração de habilidades e destrezas e, além disso, desenvolve no participante as capacidades para aplicá-los e mobilizá-los em situações reais de trabalho habilitando-o para aplicar suas competências em diferentes contextos e na solução de situações emergentes.

Face às respostas dos participantes, bem como pensamento dos autores acima apresentados, há um entendimento que a formação de professores baseado em padrões de competências impõe o desafio de ser capaz de superar um papel preponderantemente de transmissão de conhecimentos e habilidades para assumir o de geração de competências. Em suma, esses autores reforçam afirmando que formação se orienta não só com base em perfis de competências previamente identificados, mas sim organiza também processos de ensino e aprendizagem orientados à geração do saber, do saber fazer e saber ser, bem como à sua mobilização para enfrentar novas situações e então se estará diante de um processo de formação baseada em competências (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001, p. 70).

De forma geral, em relação ao desenvolvimento de competências que é objecto de análise desta categoria, podemos afirmar que a realização das actividades de formação para o desenvolvimento de competências existem fases que devem ser observadas, nomeadamente: a definição dos objectivos educativos, por competências; desenho curricular; método de ensino e aprendizagem; formação em alternância; e avaliação. Assim, em qualquer processo de ensino e aprendizagem é útil adquirir competências para a vida, isto é, para a participação activa e responsável na sociedade e no trabalho para o desempenho com autonomia e criatividade, aplicando a capacidade de análise crítica, além dos conhecimentos técnicos que os professores possuem.

## **Desafios e factores de sucesso do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências nas instituições de ensino superior**

Nesta categoria pretendia-se com a pesquisa perceber dos professores e directores adjuntos das instituições de ensino superior sobre os aspectos que constituem sucesso na implementação deste modelo de formação, bem como os factores de sucesso. Por outro lado, buscamos perceber os fracassos e desafios relacionados com a implementação do mesmo processo. Neste âmbito, analisamos as metodologias aplicadas para assegurar que a formação de professores baseada em padrões de competências seja efectiva.

Com relação a esta temática sobre a formação baseada em padrões de competências pode ser materializada através de actividade grupal ou de métodos de cooperação entre docentes, esta foi resposta dada pelo PAM2. Pode ser também através de utilização de métodos cooperativos de elaboração conjunta, trabalho de grupos e outros métodos activos PAM3. Mas outros acreditam a utilização de laboratórios, e oficinas para aprimorar a prática PAP2. Seja uma óptima saída, sem com isso deixar de lado a utilização das teorias e práticas dos conteúdos a serem ministrados PAP3. Há ainda participantes que dizem que a definição de conteúdos é feita a nível central, que são depois divulgadas as unidades orgânicas, mas a nível interno tem uma pequena autonomia em pequenas capacitações, que muita vezes têm a ver com aquilo que demanda ao próprio professor, aí está o plano de formação e capacitação pedagógica. PAP e PAM1.

As respostas dos participantes indicam que poucos são os sucessos que se possam mencionar neste modelo, pois, este está a ser aplicado de forma empírica, ou seja, não havendo documentos orientadores, seria difícil medir o nível de realização. Contudo, um dos maiores desafios tem a ver com a implementação da componente

prática do modelo, ou seja, os próprios professores realizam a formação sem ter experimentado laboratórios e oficinas práticas, facto que dificulta uma partilha dos conhecimentos à altura por parte dos professores aos seus estudantes. Sabe-se que aquisição de maquinarias para laboratórios é honerosa, embora seja uma exigência indispensável.

Conforme o nosso entendimento podemos encontrar um outro desafio, que tem a ver com a formação profissional, tal como nos debruçamos na categoria anterior. As IES não seguem modelo algum de formação de professores em Moçambique, daí que os professores apresentam vários perfis, muitas vezes associados ao nível/grau académico. Entratanto, o grau académico é apenas um dos requisitos de um perfil, sendo que outros aspectos deveriam ser observados, nomeadamente experiência de leccionação, conhecimento profundo da área na qual pretende formar os estudantes, resultante de anos de experiência, entre outros. Os aspectos aqui ligados ao perfil do professor, permitiriam um maior entrosamento entre a teoria e prática, elemento fundamental e indispensável num modelo de formação baseado em padrões de competência.

Portanto, a relação entre teoria e prática deve ser objecto que propõe o professor, onde a teoria não deve guiar para acção, mas sim a prática como aplicação da teoria. A separação destas duas componentes serve para justificar a manutenção do conhecimento científico e do saber académico. Essa perspectiva de organização académica do conhecimento e de currículos universitários estimula primeiro o estudante para saber a teoria, e para depois ser capaz de interpretar a realidade. Logicamente, a universidade precisa de inverter esse cenário, na medida em que promove e incentiva a cultura de investigação e aplicação da prática, pois, o conhecimento último é valorizado quando permite uma acção prática socialmente válida.

De acordo com Araújo (1993, p. 13), num processo de formação baseada em competências, as técnicas de ensino são elementos do processo pedagógico que estabelecem relações sociais de autonomia, subordinação e que imprime a dinâmica na busca das condições necessárias e indispensáveis para ocorrência do processo pedagógico. As técnicas de ensino não devem ser concebidas como algo pronto, mas sim algo que tenha o carácter de subordinação para um fim preconizado. Na execução da actividade pedagógica, há necessidade de o docente definir as técnicas que irá utilizar para seleccionar e ensinar os conteúdos da disciplina previstas no programa de ensino do seu ciclo.

Segundo os directores pedagógicos das IES pesquisadas sobre o perfil de um professor competente é que este seja criativo com espírito transformador, que busca e inova a sua prática com objectivo de dinamizar as actividades desenvolvidas na sala de aula. Sobre isso, ainda Araújo entende que um dos critérios para dinamizar o processo pedagógico é a variação alternada das técnicas utilizadas para ensinar os conteúdos da disciplina e a introdução de inovações nas técnicas já conhecidas. Não deve existir preferência por determinadas técnicas de ensino em detrimento de outras, pois todas combinadas estimulam a iniciativa dos estudantes na realização da actividade, que de certo modo promove ou favorece o diálogo entre os envolvidos no processo, contribuindo desta forma para a construção do conhecimento.

A proposta de formação por competências defende da passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino que produza competências verificáveis em situações e tarefas específicas (TANGUY, 2003). Para isso, preconiza-se, entre outros, o uso de práticas de alternância, visando superar as propostas de formação que se apoiam unicamente nos conteúdos disciplinares e como forma de aproximar teoria e prática. Isso implica alternar

períodos de formação realizados, cumpridos em instituições específicas de educação (ARAÚJO, 2001).

No que diz respeito às características da formação baseada em padrões de competências, segundo os respondentes, pode-se aferir que quanto aos conteúdos ela é flexível e varia em função das necessidades de aprendizagem dos estudantes, sem perder de vista os objectivos de aprendizagem. Ainda a nossa pesquisa permitiu perceber que, quanto ao processo de avaliação, é visto como mecanismo de validação de saberes e capacidades desenvolvidos.

Entretanto, para Perrenoud, propõem-se formas de avaliar que verifiquem os resultados práticos alcançados pelos estudantes nas situações colocadas, ou seja, o que o indivíduo é capaz de fazer. Dessa maneira, privilegia-se o desempenho ou a capacidade de aplicação e síntese do conhecimento, e não a sua aquisição propriamente dita. Significa, espera-se aqui do professor uma transformação de sua relação com o saber, de sua forma de orientar a aula, de sua própria identidade e de suas competências profissionais; portanto, segundo este autor, a meta é, antes, fazer aprender do que ensinar (PERRENOUD, 1999).

De uma forma geral, em função das colocações dos participantes da pesquisa, assim como das ideias apresentadas pelos autores, vale ressaltar que o sucesso ou fracasso de qualquer modelo de formação depende fundamentalmente primeiro, da existência de documentos orientadores para o efeito e, segundo, a adaptabilidade ou flexibilidade de alteração deste modelo ao contexto local. Quer dizer, nenhum modelo pode ser de sucesso num canto e no outro sem necessidade de revisão, os modelos devem ser passíveis a mudanças, de modo a permitirem que as competências profissionais dos seus praticadores tenham espaço de propor e sugerir elementos de modificação e alternativas de superação.

Por fim, para assegurar que os resultados das actuais formações contínuas de professores sejam de facto baseadas em competências e que respondam às necessidades dos professores nas instituições e ao perfil dos seus cursos, é necessário que haja no mínimo um plano claro, destacando o ponto de partida, o fim a alcançar, os recursos a usar e os meios necessários para se chegar ao fim.

### **Competências profissionais e o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior**

Nesta categoria procurávamos mais do que falar da importância da formação, estabelecer a relação entre competências profissionais e desenvolvimento profissional, em particular nas IES. Para o efeito, buscamos o entendimento dos nossos entrevistados sobre tal tópico e, acima de tudo, sobre como é feito desenvolvimento profissional dos docentes para responder aos desafios da formação de professores baseada em padrões de competências.

Primeiro procurou-se saber dos entrevistados a relação que se pode estabelecer entre formação, desenvolvimento profissional e desenvolvimento de competências e assim se seguem com as respostas: Aqui, pode-se estabelecer uma relação complementar em colaboração com novas habilidades para o crescimento institucional (PAM2). Mais do que uma relação de complementaridade, o outro participante acrescenta que deve ser uma relação de reciprocidade (PAM3). Isso significa que as áreas são correlacionadas, pois a formação deve ser capaz de trazer mudanças no indivíduo de forma que este tenha competências para sua prática docente (PAP1). Deste modo, a relação existe porque a formação ajuda para o desenvolvimento profissional e este último tem a ver com o

conhecimento para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e as competências centradas no saber (PAP3). Os maiores desafios para operacionalização deste modelo residem em encontrar material didático adequado e apropriado para as áreas, laboratórios e oficinas, aliado à falta de recursos financeiros para formação de seus docentes (PAP1).

De seguida questionou-se sobre o entendimento desenvolvimento profissional e qual é a importância para professores em exercício: Assim, o entendimento dos participantes é que o desenvolvimento profissional é uma progressão contínua dos professores no exercício da sua actividade por excelência nas competências de diferentes áreas do saber (PAM1). Trata-se de um processo de intensificar metas e aprender novas habilidades para ajudar a crescer e a ter sucesso no ambiente do trabalho (PAM2). Outros entendem como sendo um crescimento de habilidades dentro do exercício das funções e importante, pois, garante o incremento da produtividade da empresa (PAM3). Assim, podemos afirmar que a prática docente tem vários desafios e dificuldades, mas as mesmas são importantes porque catalizam o desenvolvimento de programas de formação com vista a ultrapassá-las.

Outros participantes com o mesmo teor, mas pensamentos diferentes, entendem que o professor deve estar preocupado consigo mesmo e com o meio em que vive e trazendo sempre soluções dos problemas educacionais. Para tal torna-se indispensável que passe por um processo de desenvolvimento das suas competências (PAP1). Quer dizer, trata-se de uma área do conhecimento que pode melhorar a qualidade da vida da própria pessoa docente com vista a melhorar a sua prática docente (PAP3). O desenvolvimento profissional do professor está ligado ao desenvolvimento do exercício das actividades docente. O profissional ao longo do exercício profissional quer ver alguma melhoria não apenas em termos de conhecimento que vai absorvendo ao longo do tempo, mas também

quer ver esses conhecimentos espelhados na remuneração, na motivação e em estímulos pessoais do próprio professor.

Como vimos as respostas dos nossos entrevistados convergiram na sua locução ao falar sobre a relação formação, desenvolvimento de competências e desenvolvimento profissional. No seu discurso um dos directores adjuntos científicos explicou que tendo em conta o ambiente desafiante em que o mundo organizacional se encontra, torna-se fundamental que as organizações encontrem nos seus novos colaboradores competências que possam desenvolver e assim contribuir mais para os resultados. Este, assim como alguns professores entrevistados, entendem que a formação é um conjunto de ações específicas que são postas em prática na organização, e que visam melhorar a prestação da própria e o desenvolvimento das capacidades de todos os indivíduos que a integram, transformando-os em agentes participativos da sua evolução.

Numa outra abordagem, mas não distante desta, alguns participantes com expressões diferenciadas, explicaram que aposta na formação intensiva dos colaboradores deve ser uma prática sistemática das organizações, por um lado para desenvolver competências, ao mesmo tempo que se contribui para o desenvolvimento profissional dos mesmos. Isso é essencial para a motivação de qualquer pessoa, pois, sente-se a cumprir o objectivo de agilizar a sua superioridade competitiva, desenvolvendo capacidade de aprendizagem eficaz que a dos seus concorrentes.

Nesta linha de pensamento alguns teóricos explicam que por via da formação, as organizações são passíveis de garantir o aperfeiçoamento das competências reconhecidas como críticas para o cumprimento da estratégia empresarial planeada, e também são capazes de conquistar novas competências que certificam a sucessão de colaboradores a cargos de maior responsabilidade (HAMEL; PRAHALAD, 1994). Esta abordagem leva-nos ao entendimento de

que a formação pode também ser vista como um meio de integração, que reporta as formas de desenvolvimento e aquisição de competências pelos trabalhadores, num determinado contexto organizacional e/ou instituição de formação.

Aguinis e Kraiger (2009) diferenciam “formação” de “desenvolvimento”, referindo, todavia, a dificuldade de distinção destes conceitos. Enquanto a “formação” é entendida como a abordagem metódica que afecta o conhecimento, as competências e as atitudes dos indivíduos no sentido de melhorarem a eficácia individual, de equipa e organizacional, o “desenvolvimento” diz respeito aos esforços sistemáticos que afectam estes conhecimentos ou competências, mas para fins de crescimento pessoal ou de futuros empregos ou funções.

Um dos nossos participantes (PAM2), fala da relação que se pode estabelecer entre a formação e desenvolvimento profissional é que na formação há uma transformação e aumento da doutrina de valores e de conhecimentos, o progresso das idoneidades no que diz respeito à resolução de problemas e de acções, bem como a mudança do quadro dos indivíduos no seio das organizações.

Sobre esta discussão, Zeichner (2008) entende que a formação de professores precisa, além de propiciar o real desenvolvimento profissional do professor, apoiar a realidade de mais equidade e justiça social na educação e na sociedade. Para desenvolver essa ideia a reflexão deve ser vista como um acto político que pode acelerar ou retardar a realização de uma sociedade humana, justa e decente. Ao defender a reflexão como um acto político, Zeichner (2003, 2008) afirma que todas as coisas têm um conteúdo político, inclusive os actos dos professores. Deste modo, enfatiza que a formação reflexiva de professores não deve ser apoiada como um fim em si, sem conexão com a construção de uma sociedade melhor.

A nossa pesquisa nesta categoria levou-nos a perceber que para melhor desenvolvimento de competências é necessário utilizar modelos de formação centrados na reflexão a partir de situações práticas reais, que prepara os professores para uma actuação profissional dominante e rigorosa. O desenvolvimento de competências processa-se a partir das situações da prática que se revelam singulares, incertas e conflituosas de resolvê-las, implicando fazer recurso ao corpo total de conhecimentos, capacidades e habilidades. É nesta perspectiva que Perrenoud propõe o método de resolução de problemas que defende que verdadeiras competências devem fazer uma transposição dos saberes pessoais e das suas competências profissionais.

Este autor considera que é importante saber mobilizar os conhecimentos para resolver uma situação complexa que exija uma solução rápida. Uma abordagem pelas competências precisa do lugar dos saberes determinantes para identificar e resolver um problema, prepara para a reflexão e para a tomada de decisão ética. De acordo com Dias (2006), citando Perrenoud, a formação das competências exige que se passe de uma lógica tradicional para uma lógica de treino, na base de um postulado simples: as competências constroem-se exercendo ou resolvendo situações de complexidade progressiva. Assim, está indicada a aprendizagem através do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

Nesta abordagem, entende-se que as competências de uma pessoa vão sendo construídas mediante as situações práticas que enfrentam com alguma frequência. Trata-se assim de desenvolver competências, mais do que transmitir conhecimentos. Uma parte dos estágios de formação contínua propõe essencialmente teorias e métodos, isto é, conhecimentos de natureza expositiva e procedimental, que são apenas ingredientes de competências profissionais. Uma abordagem por competências requer uma

reconstrução completa dos dispositivos e dos processos de formação contínua.

O desenvolvimento de competências é, deste modo, um meio para se chegar ao desenvolvimento profissional, o qual permite a construção do saber. É nosso entender que no ensino superior ainda persistem em alguns docentes e instituições, a postura tradicional de gestão do processo de ensino e aprendizagem. Reconhece-se que as políticas públicas para a educação dificultam o acesso à actualização e ao aprimoramento das metodologias inovadoras.

O referencial bibliográfico permite perceber que há um consenso entre vários autores tais como: Castanho (1993), Leite (1997) e Giddens (1991) afirmam que, o papel da universidade deve não somente incentivar a pesquisa básica (reprodução), mas também a pesquisa inovadora que se orienta na identificação e resolução dos problemas locais das comunidades (produção de conhecimentos), circunvizinhas à instituição, bem como qualificar os futuros professores para a vida e o mercado do trabalho. A aprendizagem e a construção do conhecimento são possíveis quando se incentivam os envolvidos a pensar e lhes proporcionar espaços para a reflexão sobre o aprender a aprender.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurávamos essencialmente perceber como é que a formação de professores baseada em padrões de competências se tem desenvolvido nas instituições do ensino superior, com maior destaque para as da Cidade de Nampula. Das pesquisas feitas, usando vários instrumentos (entrevista e análise documental), tiramos várias ilações que podem contribuir para a padronização dos modelos de implementação dos programas de formação de professores que possam atender esse subsistema de ensino. Entendemos que a formação de professores no geral é uma área de conhecimento e investigação que tem por objectivo o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional.

Autores como Marcelo (1999) corroboram este entedimento ao referir-se da formação de professores baseada em padrões de competências como uma área que estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se aplicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem.

A nossa pesquisa em duas instituições de ensino superior e as de tutela permitiu perceber que parte considerável dos docentes que trabalham nessas instituições não passou por uma formação psicopedagógica, se não apenas a formação técnica para a sua área de intervenção. Moura (2005) diz, a respeito da praticabilidade da formação baseada em padrões de competências, que está ainda a quem das teorias emanadas para essa inovação peadgógica, pois, o

que se verifica é que as direcções pedagógicas elaboram planos impressionantes com o objectivo de suprir as necessidades dos docentes, mas irrealísticos, dado que poucos docentes beneficiam de formação em serviço, participam apenas em reuniões ordinárias e extraordinárias onde se discutem aspectos importantes da vida das instituições, mas que não podem em si transformar a prática docente dos professores.

Dos dados na nossa posse, menos de 20% de professores chega a se beneficiar de formações contínuas. Outrossim, os professores, na busca de crescimento de carreiras através de incremento do nível académico, formam-se para outros níveis, nomeadamente mestrado e doutoramento, mas nem sempre com pressupostos pedagógicos necessários para exercer a docência para aquele nível. Este facto impede não apenas o desenvolvimento profissional dos professores, como também torna a qualidade dos formandos destas instituições menos competitiva para o mercado.

Isso denota que a formação de professores baseada em padrões de competências não deve ser vista como um acto espontâneo e emergente, ela deve ser assumida como um processo sistemático e organizado que corresponde ao período de aprendizado do professor nas instituições formadoras. Assim, é necessário conceber a formação de professores como um processo contínuo, pois, como nos coloca García (1995, p. 54) “apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”. Neste sentido, a formação de professores precisa de proporcionar a aquisição ou a ampliação de competências profissionais nas diferentes etapas de formação, num sentido de continuidade e de ligação entre o currículo da formação inicial e da formação contínua.

Ainda na concepção de formação de professores, como um processo contínuo, García (1995, 1999, 2009) utiliza o termo desenvolvimento profissional e justifica que este tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCÍA, 1999, p. 137). Esse termo busca superar a dicotomia entre formação inicial e a formação contínua, remetendo o conceito desenvolvimento à idéia de processo. Busca também superar a concepção individualista das práticas habituais de formação permanente, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento profissional está inserido num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular.

Um outro objectivo da nossa pesquisa foi buscar a relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional, do qual fomos capazes de perceber que existe uma relação intrínseca e quase que paralela, de tal forma que à medida que se forma numa determinada área, criam-se condições para desenvolvimento na mesma. Para as instituições participantes do estudo não há dúvidas que todas as experiências espontâneas e planificadas de aprendizagem, realizadas para benefício directo ou indirecto do professor, do grupo de professores ou da escola e que contribuem para a qualidade da educação, fazem parte do processo de desenvolvimento profissional.

É sobre essa discussão que Day (2001), diz que o “desenvolvimento profissional é o processo através do qual os professores revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p. 20).

Um aspecto não menos importante que adviu da nossa pesquisa é que, embora haja essa relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional, este último não depende exclusivamente de aspectos profissionais, mas também pessoais dos professores, bem como das políticas e dos contextos das práticas docentes. Está relacionado a contextos mais amplos de desenvolvimento, como o organizacional e o curricular. Nesse sentido, Formosinho (1998), explica que o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. Ou seja, é um processo que depende da vida pessoal do professor, como também das políticas e dos contextos nos quais ele realiza sua prática docente.

A formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, entretanto, Nóvoa (1995) ressalta que é preciso que a formação promova a preparação de professores reflexivos e estes ao assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional sejam protagonistas na implementação das políticas educativas. Para isso é preciso que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

De salientar que a utilização do termo desenvolvimento profissional não exclui a utilização do termo formação contínua, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados actualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições. A formação contínua é, portanto, um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor.

A indissociabilidade entre desenvolvimento profissional e formação contínua é também explicada por Gatti (2009), que, segundo ele, o desenvolvimento profissional configura-se com

condições que vão além das competências operativas e técnicas, ou seja, configura-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola. É neste entendimento que concluímos que para favorecer o desenvolvimento profissional, o processo de formação contínua precisa de propiciar o confronto de crenças, de saberes, de rotinas, de objectivos e de práticas, num constante (re) pensar sobre a prática docente.

Conforme visto no estudo, o papel que o professor deve desempenhar numa sociedade moderna é complexo, diante das grandes demandas que a sociedade coloca sobre os profissionais e a todos os indivíduos de uma forma geral. Exige-se, pela sociedade, desempenho, rendimento, habilidades para múltiplas tarefas, humanização, competição, etc. Ao mesmo tempo que ao profissional lhe é exigido que seja eficaz e que produza mais, em menos tempo, e com maior qualidade, que ele seja bem qualificado, exige-se que ele seja humano, que seja um ser social, um ser político, que esteja preparado para modificar sua realidade.

Com o docente, essas demandas são ainda maiores. Ao mesmo tempo que este deve ser um educador, que hoje é considerado como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, ele também é, pelo menos em parte, um pouco psicólogo, pois deve observar as dificuldades dos alunos e da comunidade. E, ainda, o docente deve ser criativo nas suas aulas sendo que estas devem ser de qualidade, motivadoras, que estimulem os estudantes a querer construir e/ou buscar o conhecimento.

## **RECOMENDAÇÕES**

Recomendação para a formação de professores baseada em Padrões de competências

Quanto às recomendações sobre a formação de professores baseada em Padrões de competências, entendemos que se deve alertar as duas instituições que foram alvos de estudo para levarem a cabo a formação de seus professores com vista a munilos de competências para o exercício docente visto que parece não estar a ocorrer como deve ser. Day (2001), fala que o “desenvolvimento profissional é o processo através do qual os professores revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (p. 20).

Recomendamos, portanto, a implementação de iniciativas de formação inicial e continuada de professores que ousem romper com paradigmas e promovam a aprendizagem, dos professores, para obtenção de competências profissionais próprias do professor para o desenvolvimento profissional, e por outro lado trazer um novo pensar e fazer docente na construção do conhecimento (teoria e prática), que surge através de um processo teórico através das teorias já concebidas e prática através do contacto físico com matérias ou materiais no que tange à existência de laboratórios e oficinas.

Recomendamos ainda que as instituições devem criar programas de formação de seus professores, criando estímulo para que estes professores se sintam obrigado, a se preocuparem com a sua formação, para uma positiva mudança na sua prática docente. Neste sentido, a mudança da forma de actuação do professor precisa a valorização da classe dos professores, tanto como profissionais e como seres humanos, pois estes profissionais têm visto muita das vezes os seus direitos a serem relegados ao segundo Plano. Profissionais sim, seres humanos são.

Por último, recomendamos as instituições aqui visadas, para que possam criar condições de obtenção de material base de instrução tais como: oficinas, laboratórios, salas de informática que possam estar equipadas com computadores e internet e outros materiais que possam servir como material base de ensino e aprendizagem (meios didáticos).

### **Recomendação para futuras investigações**

O nosso trabalho gerou sérios questionamentos que não conseguimos aclarar, devido às balizas que estavam inicialmente colocadas no campo de recolha de dados. Daí que gostaríamos que futuras pesquisas do campo da educação, no que tange à formação de professores baseada em Padrões de competências se investigasse sobre:

Competências profissionais no campo de actuação do professor do ensino superior, a universidade e outros locais onde reside a prática docente;

O outro campo que mereça uma investigação é sobre a praticabilidade do desenvolvimento profissional no contexto em que demanda de laboratórios e oficinas em quase todas as instituições arroladas, visto que Gatti (2009) diz que, o desenvolvimento profissional configura-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, ou seja, configura-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura de uma instituição de ensino.

Neste sentido o nosso entendimento, é que a existência de melhores profissionais irá trazer ferramentas inovadoras para a resolução dos problemas que apoquentam a sociedade que é o fim último de todo o profissional.



## **REFERÊNCIAS**

---



## REFERÊNCIAS

AFONSO, N. **Investigação Naturalista em Educação**: um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa, 2005.

ALARCÃO, I. “Formação continuada como instrumento de profissionalizaçãodocente”. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Editora Papirus, 1998.

ANÍBAL, A. A.; COSTA, V. **A gestão dos recursos humanos e os direitos dos trabalhadores**. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.

ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ARAÚJO, J. C. S. “Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino”. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: Porque não? Campinas: Editora Papirus, 1993.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso (Tese de Doutorando em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BARBOSA, A. “O sindicalismo brasileiro e sua relevância nas relações detrabalho e RH”. *In*: BITENCOURT, C. (org.). **Gestão contemporânea depessoas**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2010.

BARROS, M. P.; SENHORAS, E. M. (org.). **Formação Docente**: Debates Educacionais. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas,conceitos tradicionais. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características de investigação qualitativa**: investigação qualitativa em educação: Uma investigação a teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BOYATIZIS, R. **The competent manager**: A model of effective performance. New York: Wiley, 1982.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. “Gestão de competências e Gestão dedesempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?” **Revista de Administração de Empresas**, vol. 41, n. 1, 2001.

CAETANO, A.; VALA, J. **Gestão de Recursos Humanos**: contextos, processos e técnicas. Lisboa: Editora HR, 2000.

CANASTRA, F. H.; VILANCULOS, M. **Manual de investigação científica da Universidade Católica de Moçambique**. Beira: Instituto Integrado de Apoio a Investigação Científica, 2015.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: Construção quotidiana. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CARBONE, P. P. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CASAGRANDE, R.; PROHMANN, J. I. P. “Competências Básicas: um estudopara a identificação e construção de definições”. **Anais do XXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Atibaia: ANPAD, 2003.

CASTANHO, M. E. L. M. “Da discussão e do debate nasce a rebeldia”. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: Porque não? Campinas: Editora Papirus, 1993.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Prentice Hall, 2002.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. “The Reflective (and Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence based approaches”. **Journal of European Industrial Training**, vol. 22, n. 7, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, competence and informal learning**. Cheltenham: Edward Elgar, 2005.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A. “New Look at Competent Professional Practice”. **Journal of European Industrial Training**, vol. 24, n. 7, 2000.

CRESWEL, J. W. **Projecto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

DEJOURS, C. **O fator humano**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELUIZ N. “O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo”. **Boletim Técnico do Senac**, vol. 27, n. 3, 2001.

DEMO, P. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

DIAS, M. F. **Construção e validação de um inventário de competências**: contributo para a definição de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado. Loures: Lusociência, 2006.

DUBOIS, P. **Competency-Based Performance Improvement: a Strategy for Organizational Change**. Washington: HRD Press, 1993.

DURAND, T. “Forms of incompetence”. **Proceedings Fourth International Conference on Competence-Based Management**. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, J. S. **Competências**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. “Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações”. **Journal of Contemporary Administration**, vol. 4, n. 1, 1998.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspetiva, 1977.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de competências**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

FLEURY, M. T. L.; E FLEURY, A. “Construindo o Conceito de Competência”. **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 5, 2001.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. “Alinhando estratégia e competências”. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 44, n. 1, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, G. “Tecnologia, relações sociais e educação”. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 222, 2009.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GODOY, A. S. “Reflectindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa”. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, vol. 3, n. 2, 2005.

GRILLO, M. C. “O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional”. *In*: MOSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior identidade, docência e formação**. Brasília: Inep, 2000.

HEIJDEN, B.; BARBIER, G. “A competência, sua natureza e seu desenvolvimento: uma abordagem anglo-saxônica”. *In*:

TOMASI, A. (org.). **Da qualificação à competência**. Campinas: Editora Papirus, 2004.

ISAMBERT-JAMATI, V. “O apelo à noção de competência.RevistaL.Orientation Scolaire et Professionnelle”. *In*: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes ecompetências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Editora Papirus, 1997.

JACQUES, E. “In Praise of Hierarchy”. **Harvard Business Review** [1990]. Disponível em: <[www.hbr.org](http://www.hbr.org)>. Acesso em: 23/05/2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEITE, D. B. C. “A aprendizagem do estudante universitário”. *In*: LEITE, D. B. C.; MORISONI, M. (orgs.). **Universidade futurante**: produção do ensino e Inovação. Campinas: Editora Papirus, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Editora Alternativa, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARIN, A. J. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. **Cadernos Cedes**, n. 36, 1995.

MCCLELLAND, D. C.; DAILEY, C. **Improving officer selection for the foreignservice**. Boston: McBer, 1972.

MCLAGAN, P. A. “Competencies: the next generation”. **Training and Development**, vol. 51, n. 5, 1997.

MIGUEL, N. A. “As dimensões das competências individuais paradesenvolvimento de Modelos de competências”. **Anais do IV Simpósio Nacional de Gestão de Competências Organizacionais**. São Paulo: FECAP, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MORETTO, V. “Resolvendo situações complexas: avaliação do desempenho escolar focado no desenvolvimento de competências/habilidades”. **Revista Aprendizagem**, vol. 3, n. 12, 2009.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: dapratica funcional à práxis comunicacional** (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: UnB, 2005.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente um estude caso em universidades no Estado de Minas Gerais** (Tese de Doutorado em Administração). Belo Horizonte: UFMG, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PERRENOUD, P. **Prática Pedagógica, Profissão Docente e Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

PIMENTA, S. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

RESENDE, E. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROSÁRIO, C. “Universidades Moçambicanas e o Futuro de Moçambique”. **Revista Ensino Superior**, n. 10, 2013.

RUANO, A. M. **Gestão por competências, uma perspectiva para a consolidação da gestão estratégica de recursos humanos**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2003.

SANTOS, F. A. S.; LEITE, J. B. D. “Competências de juízes do trabalho-pesquisa exploratória e considerações à luz de uma abordagem interpretativa”. **Anais do XXXIII Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. São Paulo: ANPAD, 2009.

SAUPE, R. “Conceito de competência: validação por profissionais de saúde”. **Saúde em Revista**, vol. 8, n. 18, 2006.

SCHÖN, D. “Formar professores como profissionais reflexivos”. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SENHORAS, E. M. “A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.

SEVERINO, A. J. “A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação”. **Educação e Pesquisa**, vol. 32, n. 3, 2006.

SEVERINO, A. J. “Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração”. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 3, 2008.

SILVA, M. C. P. “O ensino como trabalho”. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Porto Alegre: Editora da UEL, 2004.

SOARES, A. V.; ANDRADE, G. A. R. “Gestão por competência: uma questão de sobrevivência em um ambiente empresarial incerto”. **Anais do Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Rio de Janeiro: AEDB, 2005.

SPENCER, L.; SPENCER, S. **Competence at work**. New York: John Wiley and Sons, 1993.

SULZER, E. “Objetivar as competências de interação: crítica social do saberser. *In*: TOMASI, A. (org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Editora Papyrus, 2004.

TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Editora Papyrus, 2003.

TIGELLAR, D. E. H. *et al.* “The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education”. **Higher Education**, vol. 48, 2004.

TOZETTO, S. S. “O processo de formação continuada da docência”. *In*: RAIMAN, A. **Formação de professores e práticas educativas: outras questões**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2013.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. **El enfoque de competencia laboral: manual de formación**. Montevideo: Cinterfor, 2001.

VASCONCELOS, M. L. M. C. “Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências”. *In*: MASSETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Editora Papyrus, 1998.

VERGARA, S. C. **Projectos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ZABALZA, M. A. **Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior**. Porto: Universidade do Porto, 2006.

ZARIFIAN, P. A. **Gestão pela competência**. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996.

ZEICHNER, K. M. “Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições”. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.



## **SOBRE O AUTOR**



## **SOBRE O AUTOR**



**Américo Júlio Taero, Ph.D.**

Nasceu no Posto Administrativo de Mungari, Distrito de Guro, Província de Manica no Centro da República de Moçambique. Doutorado em Ciências de Educação, na Especialidade de Inovação Educativa, pela Universidade Católica de Moçambique. Mestrado em Gestão e Administração Educacional pela Universidade Católica de Moçambique. Licenciado e Bacharel em História Política e Gestão Pública pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Pesquisador e Docente em distintas Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Rovuma e a Universidade Católica de Moçambique. Trabalha na Academia Militar de Moçambique como Coordenador do Grupo de Disciplinas de Ciências Políticas e Director do Curso de Mestrado em Regulação de Educação. E-mail para contacto: [ametaero@gmail.com](mailto:ametaero@gmail.com)



# **NORMAS DE PUBLICAÇÃO**

---





## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores / organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: <http://ioles.com.br/editora>



## CONTATO

### EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ <http://ioles.com.br/editora>

☎ + 55 (95) 981235533

✉ [eloisenhoras@gmail.com](mailto:eloisenhoras@gmail.com)



