



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joana Benvinda Lameira do Nascimento

**O contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola: um estudo no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joana Benvinda Lameira do Nascimento

**O contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola: um estudo no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Doutora Ana Maria Costa e Silva**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ser o meu guardião, o meu refúgio e minha fortaleza.

Aos meus pais, que me trouxeram ao mundo e indicaram que o melhor caminho é o da escola.

Aos meus: Zeca Africano (Marido), Ana, Jairo, Janira e Carlos (Filhos), pelo companheirismo, suporte moral e emocional, para realizar este projeto.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria da Costa e Silva que com sua sabedoria orientou este tema transformando este dentro das normas científicas e por todo o apoio que tem me dado para a concretização do nosso projeto, sem mais palavras sou a dizer muito obrigada.

À Comissão Multisectorial para a Retificação do Acordo Ortográfico de 1990, a mentora do tema do projeto, pela estratégia que vem implementando na formação de profissionais dos quadros face à melhoria do processo educativo em Angola, em particular à coordenadora Doutora Paula Henriques, por todo o apoio prestado durante o percurso até o final do projeto.

Ao corpo docente que fez parte do nosso curso de mestrado tenho a dizer que os vossos ensinamentos estão em cada página desta dissertação, assim como os que direta ou indiretamente estiveram ligados a este projeto, minha eterna gratidão.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **O contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola: um estudo no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda.**

### **RESUMO**

A formação inicial e contínua e o desenvolvimento profissional constituem hoje uma das grandes questões em debate, pois determinam, em grande medida, o rumo da sociedade assim como assume uma preocupação dos profissionais das várias áreas face à globalização. Atendendo a esta dinâmica, a educação não ficou alheia e foi implementando reformas no sistema educativo. A formação profissional contínua do corpo docente tem sido um ponto comum em todas as sociedades que, cada vez mais tem feito estudos com perspetivas centradas na identidade profissional e formação profissional permanente. Este trabalho de investigação tem como tema central o contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola: um estudo no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda. O principal objetivo é analisar o processo de formação contínua que tem sido levado a cabo pelas estruturas educativas no âmbito das estratégias das ZIP, a partir das perceções dos diretores, subdiretores e professores coordenadores, pois estas estruturas estão centradas na formação contínua dos professores para a melhoria da qualidade do ensino em Angola. Para o aprofundamento e análise deste tema, a revisão da literatura levou-nos a abordar a formação do professor hoje para o processo da sua profissionalização e desenvolvimento profissional e a formação de professores em Angola, nomeadamente o processo de formação inicial e contínua. Apresentamos e descrevemos a estrutura e o funcionamento, objetivos e o processo de formação de professores nas ZIP. No nosso estudo recorreremos a uma metodologia de natureza quanti-qualitativa. Na pesquisa empírica e recolha de dados utilizamos a análise documental e dois inquéritos por questionário adaptados: um destinado a professores coordenadores e outro a diretores e subdiretores aos quais responderam um total de 108 sujeitos. Para o tratamento e análise dos dados recorreremos ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 26 e à análise de conteúdo. Os resultados do estudo evidenciam uma perceção positiva por parte dos respondentes sobre o impacto da formação contínua dinamizada pelas ZIP no desenvolvimento profissional docente favorecendo a reflexão, partilha de experiências, reformulação das práticas docentes. Os conteúdos abordados incidem mais na pedagogia e didática do ensino. Não existem diferenças significativas entre a perceção dos professores e dos diretores; todavia, os diretores têm uma perceção mais favorável que os professores sobre o funcionamento da ZIP e sobre a melhoria alcançada após formação.

**Palavras-chaves:** Desenvolvimento profissional, Formação contínua, Zonas de influência pedagógica.

# **The contribution of the Areas of Pedagogical Influence (ZIP), as a training entity, for the quality of education in Angola: a study in the Municipal Education District of Ingombota-Luanda**

## **ABSTRACT**

Initial and continuous training and professional development are today one of the major issues under debate, as they determine, to a large extent, the direction of society as well as assuming a concern of professionals in various areas in the face of globalization. In view of this dynamic, education was not alienated and reforms were implemented in the education system. The continuous professional training of the teaching staff has been a common point in all societies that, increasingly, have been conducting studies with perspectives centered on professional identity and permanent professional training. This research work has as its central theme the contribution of the Areas of Pedagogical Influence (ZIP), as a training entity, for the quality of education in Angola: a study in the Municipal Education District of Ingombota-Luanda. The main objective is to analyze the process of continuous training that has been carried out by the educational structures within the scope of the ZIP strategies, from the perceptions of the directors, sub-directors and coordinating teachers, as these structures are centered on the continuous training of teachers for the improving the quality of education in Angola. In order to deepen and analyze this topic, the literature review has led us to address the training of teachers today for the process of their professionalization and professional development and the training of teachers in Angola, namely the process of initial and continuing training.

We present and describe the structure and functioning, objectives and the process of teacher training in the ZIP. In our study, we used a quantitative and qualitative methodology. In the empirical research and data collection, we used documentary analysis and two adapted questionnaire surveys: one aimed at coordinating professors and another at principals and sub-principals, to whom 108 subjects responded. For the treatment and analysis of the data, we used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 26 and content analysis. The results of the study show a positive perception on the part of the respondents about the impact of the continuing training promoted by the ZIP on the professional development of teachers, favoring reflection, sharing experiences, reformulating teaching practices. The contents covered focus more on teaching pedagogy and didactics. There are no significant differences between the perceptions of teachers and principals; however, the directors have a more favorable perception than the teachers about the operation of the ZIP and the improvement achieved after training.

**Keywords:** Areas of pedagogical influence, Continuing education, Professional development.

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	iii
<b>Resumo</b> .....	v
<b>Abstract</b> .....	vi
<b>Introdução</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	5
1.1. OBJETIVO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	5
1.2. FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO.....	7
<b>CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	8
2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES HOJE.....	8
2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DOS ESTUDOS CURRICULARES.....	13
2.3. ESTUDOS INTERNACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REALIDADES E DESAFIOS.....	18
<b>CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA</b> .....	23
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA.....	23
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA.....	29
3.3 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ANGOLA.....	34
3.3.1 MODELO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DAS ZIP: CARATERIZAÇÃO, OBJETIVOS, RELEVÂNCIA..	40
<b>CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	45
4.1. ENQUADRAMENTO GERAL DA METODOLOGIA: TIPO DE ESTUDO.....	45
4.2. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO: GERAIS E ESPECÍFICOS.....	46
4.3. PARTICIPANTES.....	47
4.3.1. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	47
4.3.2. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA.....	48
4.4. INSTRUMENTOS.....	51
4.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS.....	53
4.5.1. PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	53
4.5.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	55
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	56



5.1.	ENTIDADES DINAMIZADORAS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO NAS ZIP .....	56
5.2.	CONTEÚDOS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES NAS ZIP .....	57
5.3.	PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO .....	57
5.4.	PERCEÇÕES DOS DIRETORES E SUBDIRETORES SOBRE A FORMAÇÃO.....	62
5.5.	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PROFESSORES E DIRETORES.....	65
5.6.	RESULTADOS DE CORRELAÇÕES ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS .....	66
5.6.1.	CORRELAÇÃO ENTRE A IDADE, AS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E AS VARIÁVEIS EM ESTUDO .....	66
5.6.2.	COMPARAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO EM FUNÇÃO DO SEXO (PROFESSORES).....	67
5.7.	REFLEXÃO SOBRE ITENS SEM RESPOSTAS VÁLIDAS .....	68
	<b>CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES .....</b>	<b>71</b>
6.1.	QUAL O IMPACTO DAS ZIP NA QUALIDADE DO ENSINO EM ANGOLA SEGUNDO AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES COORDENADORES? .....	71
6.2.	QUAL O IMPACTO DAS ZIP NA QUALIDADE DO ENSINO EM ANGOLA SEGUNDO AS PERCEÇÕES DOS DIRETORES E SUBDIRETORES?.....	73
6.3.	QUAIS AS DIFERENÇAS ENTRE AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES E DOS DIRETORES E SUBDIRETORES?.....	74
6.4.	CONCLUSÕES .....	75
6.5.	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PISTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	78
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>80</b>
	<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>84</b>
	<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>88</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Descrição dos Participantes em Função do Sexo</i> .....	48
Tabela 2 - <i>Descrição dos Participantes em Função das Categorias das Idades</i> .....	49
Tabela 3 - <i>Descrição dos Participantes em Função dos Anos de Serviço</i> .....	49
Tabela 4 - <i>Descrição dos participantes em função das habilitações académicas</i> .....	50
Tabela 5 - <i>Descrição do Tipo de Formação</i> .....	50
Tabela 6 - <i>Participação em projetos na escola</i> .....	51
Tabela 7 - <i>Motivações dos professores para a participação em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo</i> .....	58
Tabela 8 - <i>Perceção do Impacto das Ações Frequentadas para o Desenvolvimento Profissional e Melhoria do Ensino e Aprendizagem</i> .....	59
Tabela 9 - <i>Perceção de melhoria após frequência de formação</i> .....	60
Tabela 10 - <i>Perceção da estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora</i> .....	61
Tabela 11 - <i>Perceção do Impacto das Ações de Formação no Desenvolvimento Profissional e Melhoria do Ensino e Aprendizagem</i> .....	62
Tabela 12 - <i>Perceção de Melhoria após a Formação</i> .....	63
Tabela 13 - <i>Perceção sobre a Estrutura e Funcionamento da ZIP Enquanto Entidade Formadora</i> .....	64
Tabela 14 - <i>Análise das Diferenças nas Pontuações Totais Médias de Professores e Diretores</i> .....	65
Tabela 15 - <i>Correlação entre a idade, as habilitações académicas e as variáveis em estudo</i> .....	66
Tabela 16 - <i>Comparação das variáveis em estudo em função do sexo (Professores)</i> .....	67
Tabela 17 - <i>Natureza dos projetos em que se encontram envolvidos os professores e diretores</i> .....	70

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Entidades dinamizadoras das ações de formação nas ZIP.....	56
Gráfico 2 - Conteúdos das Ações de Formação Contínua dos Professores nas ZIP.....	57

## **INTRODUÇÃO**

Em Angola após a Independência viveu-se a guerra cível de mais de duas décadas que trouxe uma deterioração do sistema educativo, das suas infraestruturas. O governo vem traçando políticas para melhoria da qualidade do ensino e na formação intelectual e profissional dos indivíduos de formas a garantir um desenvolvimento sustentável para a sociedade angolana e não só. Perante as constatações feitas no âmbito do sistema educativo o Governo de Angola por meio do Ministério da Educação diagnosticou os problemas que mais se debatem na educação e, por sua vez, traçou estratégias isto é, criou os instrumentos para colmatar esta lacuna como a Lei de Bases do Sistema Educativo, Reforma Educativa, Plano Mestre de formação de professores, Plano Nacional de Desenvolvimento, Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), Educação Para Todos (PAT) que institucionaliza as Zonas de Influências Pedagógica (ZIP). Estes instrumentos, por sua vez, definiram metas, programas, normas para contrapor ao vazio anteriormente existente.

No entanto, o Governo de Angola para reforçar o seu compromisso com a educação, um direito para todos os cidadãos universalmente, e reafirmar o seu compromisso político para com a educação das crianças e dos jovens angolanos, subscreveu a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos na Conferencia Mundial de Educação Para todos realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, bem como no Fórum Mundial de Educação em Dakar (Senegal) em abril de 2000. Desta feita, o esforço do governo centrou-se na concretização da politica educativa do país cuja visão estratégica direcionou em três pilares: o acesso, a equidade e a qualidade educativa como prioridade (MED, 2014).

Perante a visão de que a educação constitui um processo de formação harmoniosa e integral do homem e com base nos diagnósticos realizados concluiu-se da necessidade de uma reforma educativa para melhoria do sistema educativo que permitiu ver que a formação inicial e continua dos professores em Angola é um dos aspetos que merece uma atenção especial por ser um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo (MED, 2013, p.10).

Neste sentido, a preparação científica, cultural, moral e cívica do professor é um fator decisivo para o desenvolvimento de toda a política educacional, visto que a melhoria da qualidade do ensino está associada à melhoria dos programas de formação e orientação de professores e à reforma do sistema de educação (MED, 2013, p.10).

Dada a relevância do atual contexto da globalização todos os estados se deparam com desafios no sistema educativo, em particular na formação profissional dos professores. Nesta ótica o

Ministério da Educação e os seus parceiros internos e externos estruturaram o projeto de Aprendizagem Para Todos (PAT) que institucionalizaram as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), como órgão de apoio metodológico para responder à exigência de apoio pedagógico para os professores assim como aos desafios de uma formação contínua.

A qualidade dos professores e do ensino é essencial para se atingirem bons resultados de aprendizagem e dar qualidade ao sistema educativo. Isto implica um sistema de ensino que atraia e retenha um corpo docente bem-formado, motivado, efetivo e equilibrado em termos de género; implica um sistema que apoie os professores na sala de aula, assim como no seu desenvolvimento profissional contínuo (OIT & UNESCO, 2007).

Nesta perspetiva, a formação profissional dos professores tem ganho maior atenção no seio dos investigadores, concretamente no âmbito dos estudos curriculares, destacando o papel do professor hoje no processo do ensino e educação. Assim, é cada vez mais crescente o foco na profissionalização dos professores, passando, em grande medida, por um currículo de formação adequado pois ele define quem estamos a formar, como estamos a formar e o que esperamos dos professores.

Decorrente da atual conjuntura que o mundo vem apresentando, isto é, as demandas que estão na ordem do dia, nomeadamente na educação, concretamente a incorporação de assuntos como igualdade, justiça social, equidade, também se refletem na formação e profissionalização dos professores. É um debate que os investigadores tratam incentivando que os programas não sejam apenas de aquisição de conhecimentos e sim de qualificação dos professores no âmbito das competências, capacidades, experiência profissional, tecnologias de informação e comunicação, associando aspetos psicológicos, morais, políticos e sociais de forma a tornar um professor inovador adequando-se aos perfis profissionais e aos desafios contemporâneos.

Este estudo debruça-se sobre a formação de professores no contexto do sistema educativo angolano, com destaque no papel das Zonas de Influência Pedagógicas (ZIP) como órgão metodológico de apoio à formação, oferecendo sugestões e estratégias de trabalho para constituição do conhecimento e aprendizagem colaborativa, e para nos permitir identificar as mudanças na forma de trabalhar, não só na sala de aula como em outras áreas da escola, na aquisição de novas práticas e habilidades profissionais bem como na melhoria da aprendizagem dos alunos, no trabalho dos diretores das escolas e o impacto na promoção e qualidade do ensino.

Desta feita, o nosso trabalho está estruturado em cinco capítulos, precedidos da introdução que destaca os aspetos da formação dos professores que nortearam a nossa investigação.

No primeiro capítulo tratamos da contextualização e apresentamos o objetivo e a pertinência do estudo, fundamentando os aspetos pelos quais o tema merece ser estudado, isto é, as linhas que nortearam o processo de criação das ZIP como órgão encarregue da formação e capacitação contínua dos professores. Apresentamos as questões de fundo sobre as debilidades do sistema educativo, na aprendizagem dos alunos passando pela falta de qualificação do corpo docente até à questão de infraestruturas e meios de ensino necessários e adequados para impulsionar uma educação de qualidade.

No segundo capítulo abordamos a formação de professores no âmbito de uma visão geral sobre os aspetos que hoje estão no cerne do processo de formação dos professores e que estão explanados em três subtemas: I) formação de professores hoje, onde a questão é que formação de professores queremos no mundo de hoje, assim como os conceitos de vários autores sobre formação de professores. Fazemos também uma incursão em relação às mudanças que foram ocorrendo nas sociedades, que exigiram reformas nas políticas educacionais e na formação inicial e contínua de professores desmistificando a visão de que qualquer um pode ser professor e concluindo que hoje a visão é de um professor reflexivo e construtivo capaz de diagnosticar situações complexas de ensino e aprendizagem e ser capaz de (re) criar suas próprias ações. No outro subtema da formação de professores no âmbito dos estudos curriculares analisou-se a construção do currículo na formação de professores, o conceito de profissionalidade e do perfil do professor, aspetos estes que a UNESCO (1966) refere desde os anos 60, nomeadamente o currículo assente no conceito de profissionalidade e de professor-investigador e que o objetivo principal da formação docente é efetivamente o alcance do sucesso, respeito, valores, subjacentes a uma escola verdadeiramente inclusiva. No último subtema deste capítulo, que é sobre os estudos internacionais: realidades e desafios, destacamos a intensificação dos estudos sobre formação de professores dos investigadores e organizações internacionais em que a formação inicial e contínua tem merecido maior atenção. Várias discussões se levantam com o principal objetivo de perceber quais as competências necessárias para a formação de um bom professor, destacando o papel do professor no quadro do ensino inovador, que estimula e desafia o aluno a pensar, apoiando-o e favorecendo a diversidade no percurso de aprendizagem.

O terceiro capítulo é reservado à análise da educação em Angola com o foco na formação de professores. Neste capítulo desenvolvemos quatro subtemas: começando com a formação de professores em Angola, onde apontamos o percurso histórico do sistema educativo decorrente do período após a colonização. Nesta ótica, realçamos a primeira reforma educativa que teve seu impacto na explosão escolar e grande afluência da população nas escolas, constatando-se o número

insuficiente de professores, deficit em infraestruturas, que se agravaram mais com a guerra civil que durou quase três décadas, com a terrível degradação do património educacional e do elevado índice de crianças e jovens fora do sistema educativo. Assim, com o fim do conflito armado, em 2001, o governo de Angola, sob tutela do ministério da educação e com apoio das instituições nacionais e internacionais traçou políticas para reverter esse quadro, com ênfase no alargamento do sistema educativo em todas as áreas do território e o acesso das crianças ao sistema escolar, o aumento do número de professores assim como da sua formação. No subtema sobre a formação inicial de professores estão descritos aspetos do sistema educativo após independência em que a formação de professores mereceu maior atenção, na reformulação do sistema de formação, as condições de trabalho e situação remuneratória. No subtema sobre a formação contínua de professores focamos na profissionalização do quadro docente. O último ponto deste capítulo trata do modelo das ZIP, caracterização, objetivos e relevância que em linhas gerais descreve o papel que lhes cabe no processo de formação contínua dos professores e como esta forma de partilha de ideias melhora a qualidade da atuação dentro da sala de aulas assim como uma melhor colaboração entre professores e a escola.

No quarto capítulo apresentamos a metodologia de investigação, identificando o tipo de estudo e justificando as razões subjacentes ao trabalho de investigação que levamos a cabo e os objetivos do mesmo. Fazemos a caracterização dos participantes da nossa investigação. Referimos detalhadamente dos procedimentos de recolha de dados, assim como apresentamos os procedimentos de tratamento e análise dos dados.

No quinto capítulo procedemos à apresentação dos resultados relativos ao grupo dos professores coordenadores e dos diretores e subdiretores explanando as perceções de ambos em relação ao processo de formação contínua dos professores nas ZIP, fazendo uma comparação dos aspetos que ambos os grupos apresentaram.

O último capítulo refere-se à discussão dos resultados e principais conclusões do estudo realizado.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO**

Toda a investigação em Educação parte de um problema ou questão de pesquisa e, com base em fontes que são referências bibliográficas (teses e dissertações, livros e artigos que servem para fundamentar o estado da arte), esta pode ser apresentada em forma de pergunta, hipótese e/ou objetivo.

Segundo Lima e Pacheco (2006, p. 14), a identificação do problema é a fase mais difícil do processo de investigação, pois o investigador parte de uma situação de conflito que procurará traduzir numa ou várias interrogações, conquanto reconhece a necessidade de ultrapassá-la (s).

Ora, para levantar as questões de pesquisa, o investigador não parte totalmente em “branco”, sendo que tem motivações diversas e possíveis de serem conhecidas pela contextualização do problema (Lima & Pacheco, 2006, p.14). Os mesmos autores referem que no momento de levantar as questões, o investigador buscará as qualidades de clareza (ser precisa, ser concisa e unívoca); de exequibilidade (ser realista), de pertinência (ser uma verdadeira pergunta); abordar o que já existe, com uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados.

### **1.1. OBJETIVO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

O estudo desta temática parece-nos pertinente, uma vez que o processo de formação das ZIP em Angola se prende muito com a formação contínua dos professores, dando-lhes *inputs* para assegurar uma educação de qualidade e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

De acordo com o que destaca o Documento de Avaliação do Projeto de Crédito, Projeto de Aprendizagem Para Todos, Relatório nº66598-AO do Banco Mundial (2013), o governo de Angola centrou-se, após a independência, na expansão do acesso à escolarização, uma vez que durante o período de longa guerra civil a maioria das crianças não frequentavam a escola. Tal situação levou a realizar uma reforma abrangente no sistema de educação, onde uma das prioridades foi a expansão do mesmo, fazendo nos últimos anos um recrutamento de professores em grande escala.

Porém, o mesmo documento refere que em 2011 foi feita uma avaliação internacional, nas classes iniciais, e concluiu-se que muitos alunos angolanos não conseguiam ler/interpretar o teste de avaliação em comparação com alunos de outros países onde se aplicou o mesmo teste. Este deficit

levou ao questionamento das suas causas e a uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem em Angola.

Ora, parece-nos que, apesar dos esforços envidados, o sucesso educativo está ainda muito comprometido em Angola devido a vários fatores, como: a prolongada guerra civil, a falta de estruturas, as acentuadas desigualdades sociais, o elevado número de alunos por turma, etc. Um outro fator preponderante neste deficit tem a ver com os professores: pouco conhecimento académico, poucas competências pedagógicas e falta de formação profissional. Isto é: apesar do esforço de expansão da escolarização e da formação de professores, não existe ainda nenhum programa de formação contínua em Angola que, comprovadamente, é um dos fator-chave na melhoria da aprendizagem dos alunos (como fundamentaremos na revisão da literatura).

A fim de colmatar esta falha, o Ministério da Educação angolano desenvolveu uma experiência na província do Namibe com a criação de agrupamentos de escolas, as chamadas, Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), que representaram um reforço da capacidade institucional da escola e do centro de desenvolvimento profissional, assim como a criação de redes escolares de partilha e colaboração recíproca no trabalho do dia-a-dia, de forma a prestar um serviço de qualidade. E o Ministério da Educação teve o desafio de implementar o mesmo modelo (ZIP) nas 18 províncias que constituem o país.

Desta feita, e uma vez que na província de Luanda já tem este modelo de formação contínua de professores promovido pelas ZIP, o nosso campo de investigação, o nosso objetivo maior é tentar perceber por parte dos atores diretamente ligados a ele se este modelo é eficaz e se o mesmo tem trazido resultados satisfatórios no que diz respeito à qualidade profissional dos professores, tendo estes resultados se repercutido nas instituições escolares com melhorias na aprendizagem dos alunos, atividades de gestão/administrativas, pedagógicas e sociais.

Queremos saber se os currículos ali trabalhados têm garantido uma formação adequada ao professor e à sua atualização/desenvolvimento profissional, enquanto agente principal na determinação da qualidade do ensino e na formação do aluno como ser psicossocial perante uma sociedade que a espera cheia de grandes agendas mundiais, tais como equidade, justiça, política, tecnologias, economia, entre outros.

O problema proposto vale a pena ser investigado por ser um tema atual em Angola, onde as ZIP têm desenvolvido programas de formação específicos para professores em serviço, tendo como objetivo a sua capacitação, o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e científico e também a



aquisição de competências para os novos desafios da educação, que, para além do acesso, preocupam-se também com a igualdade de oportunidades de sucesso de todos os alunos.

A melhoria do processo de ensino levará, conseqüentemente, estamos em crer, à melhoria da qualidade das aprendizagens, pelo que entendemos que este é um tema muito pertinente a estudar no momento, na expectativa de perceber se o modelo de formação implementado pelas ZIP contribui ou não para estas melhorias e se a forma como está estruturado corresponde às necessidades e interesses dos professores em termos formativos. Desta forma, no sentido de obter respostas para a nossa questão, vamos centrar-nos nas percepções dos próprios professores, diretores e subdiretores das escolas.

## **1.2. FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

O problema de investigação que pretendemos pesquisar neste estudo apresenta-se sob a forma de pergunta, isto é: uma interrogação que requer uma resposta. Esta é a questão, que orientará toda a investigação, dá indicações para a recolha de dados e apresentação de resultados e serve também para informar sobre a incidência da investigação. A saber:

*Qual o impacto das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidades formadoras de professores, na qualidade do ensino em Angola, mais especificamente no distrito de educação da Ingombota, segundo as percepções dos professores e dos diretores e subdiretores das escolas?*

## **CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A revisão da literatura tem um lugar central neste estudo, por ser a base de qualquer processo de investigação; ou seja, é a revisão da literatura que vai permitir o enquadramento teórico da investigação, construindo uma unidade de análise sólida para estudar o fenómeno que escolhemos como objeto da nossa investigação.

Conhecer o que diz a comunidade científica sobre a problemática que pretendemos investigar, ou o estado da arte em relação ao objeto do nosso estudo, leva-nos a perceber o que já existe, em termos de conhecimento, sobre o tema e assim delinear um processo de investigação mais fiável, coerente e pertinente. Por outro lado, a revisão da literatura tem uma importância muito relevante também na interpretação e nas conclusões do estudo, pois alicerça os resultados oriundos da investigação em bases científicas permitindo uma leitura fundamentada dos dados e uma melhor interpretação dos mesmos. Desta feita, a revisão da literatura num contexto de um processo de investigação é indispensável por lhe conferir fundamentação e fiabilidade.

Neste capítulo fazemos uma explanação teórica em torno da formação de professores onde estão presentes de modo geral aspetos fundamentais que hoje estão no cerne do processo da formação profissional dos professores, assim como a dinâmica que a educação vai tomando ou é vista nos contextos das organizações tanto estatais como privadas. É de acordo com as nossas análises e para um bom direcionamento dos resultados da pesquisa três temas fazem parte de uma descrição geral sobre aspetos que são fundamentais: a formação de professores na atualidade, a formação de professores no âmbito dos estudos curriculares e a formação de professores em estudos internacionais.

### **2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES HOJE**

As mudanças aceleradas que se verificam hoje na vida e no mundo, faz com que os profissionais estejam cada vez mais comprometidos com o seu desenvolvimento profissional, dentro das áreas que desempenham e respetivas atividades; por outro lado, acompanhar estas mudanças que a cada dia se operam nas diversas áreas da sociedade não é uma tarefa fácil. Certamente, o professor não pode ficar alheio a tudo isto dado o seu papel central na sociedade, designadamente nas mudanças que é necessário operar na escola, para que os alunos, as famílias e a sociedade continuem a ver um sentido nela.

Desta problemática, surge uma questão central, que nos interessa particularmente neste estudo: que formação de professores hoje? Ou: que formação de professores no mundo VUCA<sup>1</sup> (volátil, incerto, complexo e ambíguo) de hoje?

Para que a escola cumpra o seu papel é necessário que os seus agentes sejam bem formados e informados para esta missão no âmbito do ensino e da aprendizagem, não só da ciência/conhecimento, mas também das capacidades e atitudes/valores, dotando os alunos de competências que lhes possibilitem vingar no mundo do trabalho e na sociedade exigente dos dias de hoje. Falamos aqui numa perspetiva mais abrangente de Escola, cujo objetivo último é tornar a educação o garante do bem-estar individual e do desenvolvimento da própria sociedade.

O conceito de formação de professores tem vindo a evoluir neste sentido de acompanhar os novos desafios da sociedade, como mostra a literatura nesta área.

Garcia (1999, p. 23, citando Medina e Dominguez, 1989, p. 87), refere:

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, refletida e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento inovador, trabalhando em equipa com colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

Pacheco e Flores (1999, citando Mialaret, 1988) destacam que, como qualquer profissional, o professor para ensinar dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. A sua função multidimensiona-se num contexto de interação social e a sua atuação concretiza-se nos âmbitos sociocultural, institucional e didático. Em todos estes domínios o institucional estabelece relações com a sociedade.

Assim, a formação de professores, hoje, remete para um novo conceito de professor, que acompanha a evolução das diversas políticas de educação, formação, das próprias instituições e da sociedade.

Tempos houve em que a profissão de professor era vista sem profissionalidade, isto é: qualquer um com estudos e que dominasse um determinado conteúdo ou disciplina já era o garante para se tornar professor, habilitado para estar numa sala de aulas. Infelizmente, esta é ainda uma realidade no contexto angolano.

---

<sup>1</sup> Esta sigla, atualmente muito utilizada, refere-se às iniciais da expressão em inglês "volatile, uncertain, complex, ambiguous). Na língua portuguesa é utilizada a sigla VICA referindo-se a "volátil, incerto, complexo e ambíguo".

Mas hoje existe esta visão clara de que o professor e a sua formação devem responder aos questionamentos e crescentes exigências do mundo, sendo absolutamente necessária uma preparação ao nível das didáticas/pedagogias, e não apenas do conhecimento científico e disciplinar, pois são essas que fornecem as técnicas e os métodos para um desempenho melhor, rumo ao êxito do processo de ensino e aprendizagem e ao sucesso educativo.

Flores e Viana (2007, referindo Arends, 1995) ressaltam que aprender a ensinar constitui um processo desenvolvido com métodos e por etapas, sustentado na formação e na socialização profissional, e ainda em programas de indução.

Em Portugal, por exemplo, nos anos sessenta, as organizações internacionais exigiram mudanças na política educativa e, nos anos setenta, a massificação do ensino originou um grande recrutamento de docentes, o que impulsionou o desenvolvimento de programas de formação de professores, em primeiro lugar, nas faculdades de ciências e, mais tarde, nas universidades novas (Nóvoa, 1992, referido por Jacinto, 2003). Atualmente, existe em Portugal um leque de instituições que se vocacionaram para a formação de professores, sendo que as novas tecnologias também estão ao dispor deste processo. Mas o destaque, aqui, vai para a questão de que mesmo as instituições de formação de professores mais tradicionais (Institutos, Universidades) inovaram as suas estruturas, passando por reformas nos seus sistemas de cursos e de ofertas formativas. Já a realidade angolana, neste âmbito, é bem diferente, como abordaremos adiante.

Outra questão importante se coloca, quando falamos de formação de professores hoje: a formação inicial não dispensa a atualização, o desenvolvimento profissional do docente ao longo da sua carreira. O professor, como qualquer profissional, precisa encarar que nada está terminado depois de um ciclo de formação (média, superior, profissional, académica, ...). Podemos dizer que a formação do professor nunca se considera completa; a formação contínua é essencial, porque os *inputs* dados ao longo da formação inicial não são suficientes para garantir um desempenho de qualidade ao longo de toda a carreira, principalmente tendo em consideração a rápida transformação do mundo e da sociedade de hoje, realidade que acentua a necessidade de preparação dos profissionais da educação para responder às novas demandas da escola, do ensino e da aprendizagem.

Mais uma vez, recorrendo ao exemplo português, várias são as instituições, como os institutos de formação de professores e as próprias universidades, que têm hoje estas duas ofertas formativas: a inicial e a contínua. As pós-graduações são um exemplo deste modelo sequencial de formação. Os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) são um outro modelo instituído em Portugal, que está sob a alçada do Ministério da Educação. Estes Centros providenciam formação sob a

modalidade de cursos, oficinas, projetos, etc., com uma duração mais ou menos longa (10 a 50 horas), orientada por formadores acreditados por um Conselho Científico e Pedagógico para a Formação Contínua de Professores (CCPFC). O CCPFC também acredita as formações propostas pelos diferentes CFAE, que têm como objetivo fundamental ir ao encontro das necessidades de formação dos docentes das suas escolas associadas. Deste ou doutro modo, a formação contínua é hoje assumida como tão fundamental, que é, na maioria dos países, um requisito para a progressão na carreira do professor.

Serrazena (2002, p. 10) destaca um outro aspeto capital que confirma a necessidade da formação continuada de professores: a literatura vem demonstrando que os professores ensinam como eles próprios foram ensinados, referindo autores como Shuard (1984) e Cooney (1994). Assim sendo, os cursos de formação de professores devem ser organizados de modo a permitir-lhes viver novas experiências de aprendizagem e a constituir um verdadeiro desafio intelectual. Ainda Serrazena (2002, p. 13) diz que o principal objetivo da formação de professores deve ser a capacidade de reflexão sobre sua prática de modo a descobrir, criticar e modificar os modelos, esquemas e crenças subjacentes à mesma, e também de planificar, experimentar e avaliar novos projetos curriculares.

Como vemos, a responsabilidade da formação de professores é significativa, podendo, em última instância, contribuir, em determinadas circunstâncias, para transformar a organização escolar numa organização qualificante (Correia, Lopes & Matos, 1999, p. 36).

Este movimento internacional de reformas dos sistemas educativos, designadamente a formação (inicial e contínua) de professores, desmistificou muito a visão de que qualquer um pode ser professor, mesmo não tendo a formação pedagógico-didática que a profissão exige.

Jacinto (2003, p. 25), recorrendo a Nóvoa (2002) e Popkewitz (1992), diz que a formação de professores tem vindo a refletir determinadas visões do mundo que tendem a privilegiar certas racionalidades em detrimento de outras; ou seja: a formação de professores tende a reproduzir determinadas conceções de educação e de formação que espelham as tensões da sociedade em que vivemos.

Nóvoa (1992, referido por Jacinto, 2003, p. 27) explica ainda que, no domínio das Ciências da Educação, se tende a racionalizar o ensino, desvalorizando os saberes experienciais e as práticas dos professores; neste sentido, há que promover a formação de profissionais críticos, reflexivos, responsáveis pela sua autonomia e desenvolvimento profissional. Dias e Freitas (2001, p. 12) concluem, a este propósito, que a formação académica (inicial) deve, portanto, ser considerada apenas como um dos elos da educação permanente e sempre voltada para o futuro, para a sociedade, para o

jovem professor, não dispensado assim a sua constante atualização, formação em contexto/serviço (continua).

A cultura geral, tal como a concebemos, permite ao mesmo tempo aos indivíduos ter ideias precisas nalguns domínios da atividade humana, ser capaz de transferir as suas atitudes intelectuais adquiridas para outros domínios do pensamento e ter a noção dos limites do seu conhecimento. Mas é muito importante que sejam solidariamente adquiridos e que tenham sido escolhidos em função de várias preocupações entre as quais a de desenvolver globalmente atitudes intelectuais que permitam, ao mesmo tempo, a transferência para outros domínios e a possibilidade de o indivíduo se continuar a enriquecer pessoalmente. (Dias & Freitas, 2001, p. 12)

Tudo o que se fazia antigamente, no melhor dos casos, duma maneira intuitiva ou espontânea, deu lugar, durante os últimos cinquenta anos, a uma análise científica profunda: a explicação das variáveis e dos fatores que determinam e/ou condicionam uma situação escolar (Mialaret, 1976) permitiu-nos compreender melhor as formas e as modalidades das ações educativas de modo a aumentar a sua eficácia. Desta forma, concluem Dias e Freitas (2001, pp. 16-17):

Já não temos o direito de entregar a professores inexperientes e sem formação pedagógica gerações de jovens que devemos preparar nas melhores condições possíveis para enfrentar os problemas de todos os tipos que lhe serão postos pela sociedade de amanhã.

Estas questões sobre a necessidade de uma “boa” e continuada formação de professores, levam-nos a uma questão igualmente difícil, que é a noção de “bom” professor. Se é verdade que, na prática, são facilmente feitos juízos de valor acerca de um professor (pelos alunos, pais, outros colegas, administração, ...), a análise científica mostra-nos que a constituição de um “retrato – robot” do bom professor é difícil, se não impossível. As funções dos professores, como já o dissemos, não se limitam unicamente a uma transmissão dos conhecimentos. Aliás, também podemos destacar o ponto de vista de Teixeira (1995, p. 111) que diz que o professor para ganhar confiança de si próprio tem de investir na sua formação e ter consciência que domina a sua profissão, referindo também que muitas angústias dos professores têm a ver com formação desajustada face às funções que a sociedade lhes confia. Isto, por sua vez, deve merecer maior atenção não por deter o saber perante os alunos mais sim por ser o facilitador do conhecimento perante os alunos, criar-lhes ambiente críticos e autoconfiança perante o conhecimento intelectual.

Concluindo, existe hoje uma visão do professor como um profissional reflexivo e construtivo, capaz de diagnosticar situações complexas de ensino e de aprendizagem, um ator e autor capaz de (re)criar e melhorar as suas próprias ações. É, então, para esta visão que a formação de professores deve convergir nos dias de hoje.

## **2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DOS ESTUDOS CURRICULARES**

A profissão de professor deixou de ser, como vimos, considerada como algo “fácil”, onde basta o domínio dos conteúdos. A realidade e a investigação vêm-nos mostrando que esta ideia estava errada, porque o processo educativo não contempla apenas conteúdos, mas sim um conjunto de pressupostos, métodos e estratégias em torno do processo de ensino e de aprendizagem. Prova disso são as mudanças que vêm ocorrendo na educação e na formação de professores a nível mundial. Como em todas as profissões, a docência precisa de um processo de formação ajustado às suas necessidades, decorrente de um currículo adequado às características da Educação no mundo atual (Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo - VICA).

O professor, direta ou indiretamente, tem um papel fundamental na (re)construção deste mundo VICA, pois a escola é o local onde acabam por instalar-se todos os processos de natureza social, cultural, política. Como sublinha Estrela (2010, p. 6), as transformações de diversa natureza que se verificaram nas sociedades industrializadas estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação e estas vêm exigindo cada vez mais da Escola. Neste seguimento, a profissão docente foi-se tornando complexa e, hoje, pede-se tudo à escola e aos professores, mesmo aquilo que dificilmente poderão dar.

Estas mudanças têm impulsionado as reformas nos sistemas de educação, no ensino e aprendizagem dos alunos, fazendo com que a formação de professores se centre nas necessidades da escola e dos alunos e nos anseios da sociedade. Ora, a construção do currículo na formação de professores pressupõe, desta forma, a discussão do conceito de profissionalidade e de perfil do professor, bem como a procura de orientações e princípios globais. Ou seja: no currículo da formação de professores, o primeiro aspeto a ser discutido deve ser a profissionalidade docente (Pacheco & Flores, 1999, p. 143). A este propósito, é interessante olhar para a perspetiva de Bobbitt (2004, p. 20) e compreender a importância deste aspeto da profissionalidade no currículo da formação de professores:

a escola é uma fábrica, a criança a matéria prima, o adulto ideal o produto acabado, o professor um operacional, o supervisor um dirigente e o superintendente um gestor, então o currículo pode ser pensado como algo que processa toda a matéria-prima desejável (a criança) para ser transformada num produto acabado (o adulto desejado).

A formação de professores, então, deve proporcionar momentos de reflexão e eventual reformulação de práticas para que esta concepção de escola-fábrica deixe de existir, dando lugar a uma outra completamente oposta, conforme refere Marques na citação que se segue:

O currículo é entendido como conjunto das aprendizagens nucleares referentes aos saberes constituídos, dignos de serem transmitidos às novas gerações, a escola é vista como templo do saber, o professor, enquanto guardião dos tesouros, é merecedor de respeito, escuta ativa e adesão. O tesouro da cultura, dos conhecimentos e a verdade no qual trabalharam as épocas passadas foi confiado ao professorado para conservar e o transferir à posteridade. (Marques, 1999, p. 13)

Internacionalmente, a formação docente não apresentou sempre uma estrutura curricular semelhante. Neste sentido, organizações internacionais como a UNESCO (1966) e a CEE (1987) traçaram uma série de diretrizes e recomendações, como assinalaram Pacheco e Flores (1999, p.98). Ainda os mesmos autores referem-se ao caso português, que aqui tomamos como exemplo, em que a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores se divide em três componentes fundamentais: (i) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; (ii) uma componente de ciências da educação; (iii) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

Dias (1981, p. 123) salienta, que a formação (seu currículo) deve responder aos seguintes parâmetros: “formar não apenas agentes, mas verdadeiros profissionais de educação; formar não apenas professores, mas educadores; formar não apenas funcionários ou burocratas no sistema educativo, mas investigadores no exercício da profissão”. Ora, esta perspetiva contrasta com a “escola-fábrica” que se pretende extinguir.

Outras recomendações de organizações internacionais, como a UNESCO (1966), apontam, desde os anos 60, para um currículo de formação docente assente no conceito de profissionalidade e de professor-investigador, referindo que todo o programa de formação de professores deve compreender essencialmente os pontos seguintes: a) estudos gerais; b) estudo dos elementos



fundamentais da Filosofia, Psicologia e Sociologia aplicada à Educação, assim como o estudo da Teoria e da História da Educação, da Educação Comparada, da Pedagogia Experimental, da Administração Escolar e dos métodos de ensino das diversas disciplinas; c) estudos relativos à esfera em que o interessado tem intenção de realizar o ensino; d) prática de ensino e de atividades para escolas sob a direção de professores plenamente qualificados.

É importante perceber que, em cada momento de mudança histórica, as transformações políticas, sociais e culturais influenciam o trabalho e a formação do professor e, conseqüentemente, o currículo é concebido tendo em conta esse contexto. Aliás, parafraseando Pacheco (2000, p. 149), formar professores constitui um processo que envolve uma permanente reflexão sobre a natureza, o âmbito, os objetivos e as lógicas inerentes à sua concepção e operacionalização. Então, as transformações culturais e sociais conduzem a novas formas de encarar o trabalho docente, que influenciam, por sua vez, a lógica curricular e política a ele inerente num dado momento histórico.

Para Morgado (2005, p. 25), grande parte dos problemas educativos acaba, inevitavelmente, por convergir na figura do professor, não só em relação ao processo de desenvolvimento curricular, mas também pela responsabilidade que lhe está consignada em termos de mudança. Ou seja: segundo Morgado (*Idem*), o debate em torno do professor é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, pois existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino. Ora, estes factos têm feito emergir novos discursos sobre a profissionalidade docente, entendida como a afirmação do que é específico da ação docente, o comportamento, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, reclamando novas posturas profissionais por parte dos professores de forma a conseguirem a tão desejada mudança educativa. Prova disto é o lugar de destaque, no debate sobre as finalidades do sistema escolar, que ocupa o maior ou menor sucesso educativo dos estudantes e seu relacionamento com a qualidade da profissionalidade docente.

O objetivo principal do currículo e da formação docente é, efetivamente, alcançar o sucesso, respeitando os valores subjacentes a uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos podem aprender, tendo em consideração a sua formação integral, partindo das suas necessidades, interesses e perfil de aprendizagem; isto é, as ações contemporâneas de mudança, em termos de políticas educativas, têm tentado assegurar e garantir a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo, tendo em vista a construção de uma escola autónoma e competente para fazer face às mudanças que chegam até ela, vindas dos diferentes processos e setores da sociedade.

Diante do que referimos, apoiamo-nos em Morgado (2005, p. 28) que diz que as variáveis para interferir na mudança da escola são o grau de autonomia curricular e o desenvolvimento profissional dos docentes. Estes dois aspetos, inevitavelmente, invocam novos discursos sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente, onde os professores são vistos não como meros executores de decisões curriculares tomada por outros, mas como profissionais autónomos, capazes de planificar, desenvolver e avaliar o seu próprio trabalho e gerir o currículo.

A formação do professor é, desta forma, mais complexa do que parecia inicialmente, porque não tem muita importância o ensino, se este não resultar em aprendizagem. Nesse sentido, ensinar só faz sentido se os alunos aprendem, ensinar é criar situações de aprendizagem. É urgente pensar que professores estamos a formar e como, tendo em linha de conta o que se denomina por *socialização antecipatória*, que são todas as crenças que influenciam o professor, tudo o que ele já conhece ou vivenciou ou acredita; a componente afetiva e emocional do professor deve ser também alvo de atenção durante o seu processo de formação.

Concluindo, existem dois aspetos fundamentais quando pensamos em currículo na formação de professores, inicial e/ou contínua:

- a profissionalidade docente: aquilo que o professor tem e é específico de ser professor, como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, e valores;
- o profissionalismo docente: compreensão do trabalho dos professores e o modo como estes se veem enquanto profissionais e como os outros os veem, mas também a consideração do contexto, social, político, e cultural em que se insere.

Neste seguimento, um aspeto relevante a referir é a busca dos professores pela profissionalização (quando uma profissão busca o seu reconhecimento), onde a reflexão e reformulação de conceções e práticas por parte dos próprios profissionais assume uma importância central. Parafraseando Moreira e Macedo (2002, pp. 130-131):

A valorização da reflexão das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção dos pesquisadores [...] importância que a reflexão tem na prática profissional, na construção de saberes, na construção de identidades profissionais e no desenvolvimento profissional, na construção social e cultural.

Assim, a formação ao longo da vida e, designadamente, a formação contínua de professores justificam-se, em grande medida, pelas características da sociedade atual, que coloca novas exigências ao saber e ao saber-fazer (*Idem*).

O percurso de formação deverá assentar num sólido e equilibrado desenvolvimento profissional, condição *sine qua non* para que seja garantida a formação de um bom profissional da educação nos dias de hoje. Ou seja: os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios de várias naturezas e a escola, no meio de reformas, tarda em encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades dos diferentes alunos.

Neste contexto, os professores, para além de verem multiplicadas as suas funções, assumem agora papéis geradores de novas identidades alargados a inúmeros campos de ação (educação para paz, para a saúde, para o ambiente, para a igualdade de género, educação sexual, etc.); acresce o facto de os professores exercerem a sua função envolvendo um público cada vez mais heterogéneo (Estrela, 2010, p. 6). Assim sendo, conclui Estrela (2010, pp. 7-8):

a profissão docente transforma-se num trabalho fortemente emocional, por isso, as dimensões éticas e afetivas do ensino assumem um papel cada vez mais importante; as competências emocionais são consideradas cada vez mais como parte dos programas de formação de professores, pois constituem elementos importantes da sua profissionalidade e do seu profissionalismo (que não deixa de comportar uma clara dimensão ética e emocional).

Um último aspeto relevante no que concerne aos currícula relativos à formação de professores é a apropriação, gestão, integração e flexibilização curricular como parte central da prática docente. Ou seja: os professores são parte fundamental do desenvolvimento curricular e, segundo Pacheco (2000, p. 150), os discursos políticos e curriculares atuais têm valorizado lógicas que concedem maior ênfase à territorialização, à flexibilização e à integração do currículo, levando a processos e práticas de construção da autonomia curricular por parte das escolas e dos professores. Obviamente, esta nova forma de entender a atividade do professor, enquanto gestor do currículo, tem repercussões na organização do currículo da sua própria formação (inicial e contínua). Brzezinski (1998) reforça esta ideia, referindo que a forma como se perspetiva o currículo constitui um fator crucial na conceptualização da educação, do ensino e da formação de professores. Também Marcelo (1994, p. 64) sublinha que as diferentes conceções curriculares têm influenciado tanto na concetualização como na estruturação da formação de professores e acrescenta que o papel que o professor desempenha no processo de desenvolvimento curricular é um dos principais aspetos que justifica a profissionalização ou semiprofissionalização do ensino.

Sendo, então, a integração/articulação curricular uns dos aspetos centrais nos processos de ensino e de aprendizagem, este traz para a formação dos professores uma forma de reorganizar o já

existente e trazer o que é a realidade para dentro do currículo, de forma colaborativa e participativa, pois pretende-se associar o conhecimento às questões mais diretas da vida social quotidiana. Para Beane (2002, p. 10), a integração curricular é uma concepção curricular que está preocupada em aumentar a possibilidade de integração social e pessoal em torno de problemas e de questões significantes; na integração curricular, os temas são retirados da vida real, tal como é vivida e experimentada.

Neste contexto, vemos que os professores deixam de ser meros consumidores de currículo, restringindo a sua profissionalidade, passando a gestores do mesmo. A integração curricular abre um leque de possibilidades que proporciona ao professor desenvolver capacidades, conhecimentos e experiências necessários para satisfazer os anseios dos alunos, da escola e da sociedade, simultaneamente, buscando cada vez mais profissionalismo.

### **2.3. ESTUDOS INTERNACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REALIDADES E DESAFIOS**

Assim como já fundamentamos ao longo deste estudo, a preocupação dos países mais desenvolvidos em geral, relativamente à Educação, é traçar estratégias para potenciar um sistema que possa fazer do aluno um ser multifacetado, capaz de corresponder às demandas da sociedade e aos novos desafios colocados pela globalização e pelo ritmo acelerado da era digital e tecnológica.

Neste sentido, muitos investigadores e organizações internacionais estão intensificando os seus estudos em relação à formação de professores, pois as reformas que se vão adotando nos sistemas educativos destes países passam, necessariamente, pela profissionalização do professor. Assim sendo, a formação inicial e contínua de professores tem merecido muita atenção, como por exemplo os currículos e programas de formação. Vários questionamentos se têm colocado em torno desta formação, que têm como principal objetivo perceber quais são as competências necessárias para a formação de um “bom” professor, tendo em conta o ensino e a aprendizagem de todos os alunos - numa perspetiva de igualdade de oportunidades e inclusão social - e o seu desenvolvimento integral como pessoa, dotada de conhecimentos e capacidades, mas também atitudes e valores, num verdadeiro processo de crescimento e transformação humana.

Mouzinho, Caena e Valle (2015) destacam as políticas europeias sobre formação dos professores que colocam a ênfase nas competências dos professores, onde o discurso está virado para a sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida em todos os domínios. Assim,

identificam-se com o discurso da OCDE (2005) em relação à formação de professores, que é o de encontrar uma definição comum das aptidões e conhecimentos profissionais como quadro de orientação para a formação e desenvolvimento profissional ao longo da carreira, com a definição de objetivos de aprendizagem claros para os estudantes e de um consenso quanto ao conceito de ensino eficiente (OCDE, 2005).

Mouzinho et al. (2015), apoiando-se em Green (2002), salientam que, mesmo com algumas tendências gerais, existe uma grande diversidade nos programas escolares, nos modos de avaliação e nos sistemas de qualificações dos países europeus, que se devem a regulamentações e culturas administrativas locais diferentes. De facto, podemos concluir que a governação no setor da educação e da formação é um indicador-chave para perceber o funcionamento dos diferentes sistemas educativos, pois têm um impacto relevante nos respetivos processos e resultados. Neste seguimento, os mesmos autores destacam que concetualizar o que deverão os professores saber ou ser capazes de fazer pode variar consoante a cultura política de cada país, gerando mesmo debates e tensões entre as diferentes abordagens.

Já Deakim e Crick (2008) referem o conceito de competências do professor como uma combinação complexa de conhecimentos, aptidões, visão, valores, atitudes e vontade (os professores precisam de competências que lhes permitam adaptarem-se e inovarem constantemente), independentemente das diferenças locais.

Darling-Hammond (2006, referida por Mouzinho et al., 2015) refere ainda que os professores têm de ter conhecimentos profundos, aptidão para avaliar a aprendizagem dos alunos e um vasto repertório de práticas que lhes permitam aplicar diferentes estratégias para alcançar diferentes propósitos.

Maria Cunha (2009) fala sobre a formação de professores como um desafio para o século XXI, dizendo que a construção dos saberes dos professores adquiridos na formação inicial tem a sua base de apoio e consolidação na formação contínua, constituindo-se a sala de aula um espaço rico para o desenvolvimento de práticas formativas e investigativas. Acrescenta ainda, que os saberes dos professores, as competências e o saber-fazer são o fundamento do ato docente, logo, as instituições de formação devem valorizar essa formação continuada, propiciando um saber orientado para uma transformação social.

Pelos contributos destes investigadores, podemos ver que os estudos hoje mostram que, para além de dominar os conteúdos ou possuir capacidades numa determinada área ou disciplina, o professor necessita de se capacitar em muitos outros domínios para se tornar um profissional acabado

porque o ritmo da sociedade já não permite um ensino que seja o de aplicar os conhecimentos, mas sim uma construção colaborativa e participativa que forma competências que permitem ao professor compreender as suas responsabilidades dentro e fora da escola.

No seu estudo, Cunha (2009) refere que o processo de Bolonha<sup>2</sup> obrigou à reorganização do ensino superior português e a repensar também a formação de educadores e professores. A flexibilidade dos percursos formativos deste processo abre perspectivas de reforço da qualidade e abordagens inovadoras, potencialidades que devem ser rentabilizadas, proporcionando aos profissionais de educação uma formação profundamente sólida, multifacetada, articulada entre si e consonante com a realidade que é educar no século XXI. Esta formação deve ser constituída por conhecimentos que propiciem uma educação sólida, multidisciplinar, com uma vertente educacional geral e específica, formação cultural, pessoal, social e ética.

Todos estes estudos que referenciamos não apontam, como vimos, aspetos uniformes em diferentes países, muito embora todos comunguem do mesmo princípio relativamente ao facto de que a formação de professores é o ponto de partida para a melhoria da educação, uma formação de professores com qualidade que prepara os profissionais para o que os espera nas escolas do século XXI.

A este propósito, Flores (2015), apoiando-se em documentos da CE (2013, pp. 7-8), no seu artigo sobre "Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar", refere que, no contexto europeu, a qualidade dos professores e a sua formação está associada à capacidade para integrar o conhecimento, lidar com a complexidade e adaptação às necessidades individuais e coletivas dos alunos, que são os saberes, destrezas e comprometimento. A mesma autora refere-se também a um estudo internacional realizado em nove países (Irlanda, Irlanda do Norte, Escócia, Inglaterra, Finlândia, EUA, Polónia, Singapura e Nova Zelândia), que destaca que uma formação de qualidade deve ter em atenção princípios como: a qualidade do conhecimento dos professores; as oportunidades para a observação; o feedback formativo; e a reflexão crítica sobre situações da sala de aula e da escola e sobre os valores profissionais e identidade dos professores (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009, referidos por Flores, 2015).

Todavia, estes estudos confirmam que não há um processo de formação que seja comum, já que os sistemas de ensino são diferentes em cada país, assim como as políticas educativas e as leis

---

<sup>2</sup> Processo de Bolonha é o nome que recebe o processo iniciado a partir da Declaração de Bolonha, acordo que em 1999 assinaram os ministros da Educação de diversos países de Europa (tanto da União Europeia como de outros países como Rússia ou Turquia), na cidade italiana de Bolonha. Trata-se de uma declaração conjunta (a UE não tem competências em matéria de educação) que deu início a um processo de convergência que teve como objetivo facilitar o intercâmbio de graduados e adaptar o conteúdo dos estudos universitários às procuras sociais, melhorando a sua qualidade e competitividade através de uma maior transparência e uma aprendizagem baseada no estudante quantificada através dos créditos ECTS. O processo de Bolonha, embora não seja um tratado vinculativo, conduziu à criação do *Espaço Europeu de Educação Superior*.

que as sustentam. Morgado e Reis (2007, pp. 8-9) fazem referência ao caso dos sistemas educativos da Europa, que são diferentes entre si e que não pensam numa uniformização, onde a figura do professor é tipificada de forma diferente em cada Estado, constituída a partir de valências comuns; referem, porém, que os professores, nos diferentes países, reconhecem-se facilmente como pares, mesmo subsistindo as diferenças, o que não sendo suficiente para descaracterizar a profissão, não permite uma verdadeira identidade profissional docente comum.

Porém, Flores (2015, p.3) refere também que a preocupação em melhorar os padrões da educação e os resultados dos alunos tem levado a mudanças dos sistemas educativos e também das práticas dos professores um pouco por todo o mundo. Diz ainda que uma análise dos processos de reestruturação dos programas de formação de professores revela grande diversidade quer no conteúdo, quer na forma, incluindo os distintos modos de intervenção dos governos nesta matéria em muitos países (Reino Unido, EUA, Austrália), como parte de um movimento mais amplo na direção de prestação de contas com base na noção de performance (performatividade); o objetivo é, assim, identificar um conjunto de metas e critérios que servem de referentes-base para avaliar a qualidade da formação e a sua eficácia.

Nos casos da França, da Bélgica, da Holanda e de Portugal, têm-se discutido muito as competências necessárias e o currículo para a formação de professores e, um aspeto fundamental desta discussão, é a identidade.

Moreira e Macedo (2002, p.13) referem que:

a identidade é parte fundamental do movimento pelo qual o indivíduo e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é participar com outros de determinadas dinâmicas da vida social, religiosa, linguística, étnica, racial, de género, regional e local.

Desta forma, a identidade é um elemento central na formação do professor, no processo de tornar-se professor e de ser professor (Flores, 2012a, referido por Flores 2015, p. 7). A identidade constitui o âmago da profissão docente. Ela proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre “como ser professor, como agir e como compreender o seu trabalho e o seu lugar na sociedade” (Flores, 2015, p. 7, citando Sachs, 2001, p.15).

A propósito desta identidade, Cunha (2009) refere que os saberes dos professores são construídos ao longo de toda a sua carreira e vida, sendo que, na ótica de Tardif (2002, p. 11, referido por Cunha, 2009), o saber docente relaciona-se com a pessoa, com a sua identidade, com a sua

experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos na sala de aula e com outros atores sociais da escola.

Concluindo, constata-se que os estudos internacionais no âmbito da formação de professores destacam a importância de uma formação voltada para a aquisição de competências, e não só de conhecimentos. A qualificação dos professores passou a ser associada a um conjunto de competências, capacidades, saberes, conhecimentos que provêm da sua formação geral, profissional, mas também da experiência de trabalho e experiência social (Cunha, 2009). O papel do professor, no quadro de um ensino inovador, é marcado pela preocupação em criar situações de aprendizagem estimulantes, desafiar os alunos a pensar, apoiá-los no seu trabalho, favorecer a divergência e a diversidade dos percursos de aprendizagem, tornando-se desta forma um fator facilitador do processo de mudança que urge na educação do século XXI.



## **CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA**

No que tange ao terceiro capítulo, apresentamos os aspetos em torno do processo de formação de professores em Angola, decorrente das políticas educacionais, sociais e económicas uma vez que estas estão diretamente ligadas ao sistema educativo e ao desenvolvimento profissional dos seus agentes (diretores, professores, alunos e pessoal administrativo do setor da educação). Neste capítulo apoiámo-nos em quatro temas: fazemos uma incursão sobre a formação de professores e como são dinamizadas as políticas de formação por parte do estado e de outras instituições, assim como os próprios beneficiários diretos com base nos temas abaixo descritos.

### **3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA**

Para melhor enquadrar a formação de professores em Angola, devemos, resumidamente, descrever alguns aspetos chave que foram e são cruciais em torno do sistema educativo angolano. Estes aspetos fazem parte da história da nação angolana e que nos importa aqui assinalar, pois suportam uma melhor compreensão e análise dos factos. Assim, esta revisão é fundamental para compreender o histórico educativo de Angola; pretende-se um relato sobre o sistema educativo pós-independência inteiramente ligado à educação e à formação dos professores.

Em 1977, dois anos após a independência de Angola, foi aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino, cuja implementação se iniciou em 1978, e tinha como princípios gerais (INIDE, 2003): (i) Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; (ii) Gratuitidade do ensino a todos os níveis; (iii) Aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Este sistema foi constituído por: um ensino geral de base de 8 classes (das quais, as 4 primeiras obrigatórias); um ensino pré-universitário com seis semestres; um ensino médio de 4 anos (com dois ramos: técnico e normal); e um ensino superior.

Peterson (2003, referido por Silva, 2011, p.55) revela que, após a proclamação da independência, Angola reformulou o seu sistema de ensino e, em 1978, entrava em vigor a 1ª reforma educativa, que tinha quatro vertentes: a) elaboração do conteúdo programático; b) preparação de novos professores; c) aquisição de novos meios de ensino; d) nova administração e gestão escolar, possibilitando a todos uma escolarização gratuita.

O maior impacto tangível deste novo sistema de educação foi a *explosão escolar*, que se traduziu numa grande afluência da população às escolas: em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos e em 1980 esse número era já superior a 1,8 milhões.

No entanto, não foi possível manter os indicadores, pois o país, apesar de independente, continuou em guerra com ações armadas, cujas consequências se fizeram sentir principalmente nas zonas rurais; efeitos profundamente nocivos que se refletiram nas infraestruturas escolares, inúmeras escolas foram destruídas (INIDE, 2003).

De referir que, em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores *pobremente* formados. Assim, esta abertura, que originou a primeira *explosão* escolar no ano letivo 1980/81, obrigou à definição do estatuto de “colaborador docente”, devido ao número insuficiente de professores com formação. Neste período, socialmente conturbado, a falta de docentes profissionalizados era elevada, assim como o deficiente número de infraestruturas para acolher o elevado número de estudantes, tendo impedido durante várias décadas o desenvolvimento do sistema de ensino angolano (Silva, 2011).

Em 1986, foi efetuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do Sistema de Educação que permitiu fazer um levantamento, auscultação das debilidades e necessidades do sistema, chegando-se à conclusão da necessidade de uma nova reforma educativa. O défice encontrado no sistema educativo teve como principal causa a guerra civil, que durou três décadas, e, concordando com Silva (2011), foi no fim do conflito armado, em 2001, que o Ministério da Educação delineou uma estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação tendo definido uma Lei de Bases do Sistema de Educação.

Nesta altura, o Governo de Angola constatou que o sistema educativo se caracterizava por dois problemas fundamentais, a saber: o acesso e a qualidade, sendo mais grave a situação no domínio da educação básica e da formação média, impondo assim a urgente tomada de medidas de fundo para a inversão da situação, onde a taxa líquida de escolarização era inferior a 60% (Governo de Angola, 2001). Assim, a Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema de Educação para o período 2001-2015, constituiu o instrumento de orientação estratégico do Governo de Angola para o setor da educação no sentido de direcionar, integrar e conjugar os esforços na perspetiva de uma educação de qualidade para todos, nos 15 anos seguintes (Governo de Angola, 2001).

Nesta perspetiva, como forma de alcançar um ensino-aprendizagem de qualidade, cujo foco é a formação de quadros com conhecimentos, habilidades e atitudes à altura dos desafios do seu tempo, o Executivo Angolano traçou as linhas gerais para a educação formal, projetando os seguintes objetivos deste projeto político-pedagógico: expandir a rede escolar; melhorar a qualidade do processo do ensino-

aprendizagem; reforçar a eficácia do sistema de educação; melhorar a equidade do sistema de educação (MED, 2014).

As políticas em relação aos professores seguiram também uma nova dinâmica, pois houve uma grande emigração de quadros formados do setor da educação para outros países, devido à falta de condições adequadas, estruturais e remuneratórias. Neste sentido, ações direcionadas para a valorização da classe foram desencadeadas nesta altura, quer em termos de formação, quer de promoção e progressão na carreira, o que levou a um maior equilíbrio salarial.

Tais políticas de formação, no âmbito da reforma educativa, aumentaram a oferta de formação inicial, com o surgimento de Escolas de Magistério Primário, Escolas de Formação de Professores do 1º Ciclo, e estas, por sua vez, colocaram à disposição do mercado de trabalho 70 mil professores para ambos os níveis em défice. Também em relação à formação contínua, realizaram-se várias ações de formação, tanto por formadores nacionais como internacionais, ligadas ao domínio dos conteúdos contemplados nos mais variados programas curriculares, e ainda aos procedimentos metodológicos, essencialmente voltados para a aplicação prática da teoria didática que coloca o aluno no centro de toda a ação pedagógica.

Assim, concluímos que a carreira docente se desenvolveu muito nos últimos anos, em Angola, permitindo um crescimento, não só a nível profissional destes atores educativos, como também a nível pessoal. Esta evolução significativa ao longo dos anos de implementação da 2ª Reforma Educativa, resultou, como vimos, das políticas de recrutamento e promoção (aumentos salariais) efetuadas pelo Executivo Angolano nos vários sectores da vida pública (MED, 2014, p. 113).

A constituição da República de Angola, no seu artigo 1º, diz que:

Angola é uma República soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo angolano, que tem como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social.

Ainda a mesma a constituição, no seu artigo 21º, alínea a), destaca a importância de: efetuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, saúde, na economia primária e secundária e noutros setores estruturais de desenvolvimento autossustentável.

Com base nestes pressupostos, o Governo de Angola, por meio do Ministério da Educação, que é o setor encarregue da orientação e implementação da política educativa, tem traçado diversas estratégias para a melhoria da qualidade do ensino, para uma aprendizagem/desenvolvimento integral

dos alunos, e para a formação de um corpo docente competente, que garanta um ensino e aprendizagem de qualidade e, conseqüentemente, um desenvolvimento sustentável e harmonioso do país.

Ainda de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano de outubro de 2016, no seu 1º artigo diz: “o sistema de educação e ensino é um conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente a formação harmoniosa e integral do indivíduo”.

Foi, então, neste contexto que se deram os primeiros passos para a 2ª reforma educativa (INIDE s/d), de forma a encontrar solução para os problemas inerentes à educação. Para Cassova (2016), a reforma foi bem-vinda, pois o tempo clamava por uma nova realidade, um reajuste das instituições escolares à nova situação, com a demanda social que emergiu da revolução social em Angola. A Lei de Bases obrigou a realizar uma reforma total, abrangendo todos os aspetos da educação em Angola (INIDE, 2009), principalmente, a melhoria do nível da expansão da rede escolar e da qualidade do ensino, da eficácia do sistema de educação e da sua equidade (Meneses, 2010).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 2001 (atualmente em vigor), o novo sistema integra os seguintes subsistemas: (i) Subsistema da Educação Pré-escolar; (ii) Subsistema de Ensino Geral; (iii) Subsistema de Ensino Técnico-profissional; (iv) Subsistema de Formação de Professores; (v) Subsistema de Educação de Adultos; e (vi) Subsistema de Ensino Superior. Como podemos constatar, uma das prioridades do Ministério da Educação angolano é melhorar a qualidade da formação inicial e contínua dos professores. Nesta ótica, foi concebido o Plano Mestre de Formação de Professores que começou a ser elaborado a partir da constatação geral de problemas na formação de professores em Angola (Grilo, Amaro, Augusto, Satombela, Mendes, & Paulo, 2016). Assim, a pressão interna sobre os professores, no sentido de se desenvolverem profissionalmente, vem sendo cada vez mais forte. A importância do investimento na formação contínua deve-se ao facto de a mesma permitir o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências a partir das quais emergem novas estratégias de trabalho, se promove a inovação e a eficiência no processo de ensino e aprendizagem (Cardoso, 2012). A formação de professores é, então, um domínio do sistema que merece uma atenção especial, quer por parte dos políticos, quer por parte dos investigadores na área das ciências da educação, já que o principal ponto de estrangulamento do sistema educativo angolano atual, implementado desde 1978, se situa precisamente na qualidade do corpo docente (Cardoso, 2012).

A implementação da reforma educativa em Angola divide-se em três etapas: experimentação, generalização e avaliação e correção (Cardoso, 2012). Menezes (2010) refere que os propósitos

governamentais da LBSE obrigaram à realização de uma reforma total, abrangendo todos os aspetos da educação em Angola: a melhoria ao nível da expansão da rede escolar e da qualidade do ensino, da eficácia do sistema de educação e da sua equidade. A operacionalização de tais propósitos, entre outros aspetos, implica a reformulação de planos curriculares inadequados, a melhoria das condições necessárias ao processo de ensino e aprendizagem (sala de aulas apetrechadas, manuais escolares em quantidade e qualidade, instrumentos de avaliação contínua), formação inicial e contínua de professores, gestores e inspetores escolares, garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos mediante um ensino primário de qualidade e gratuito, bem como a produção de legislação específica sobre a educação e outros mecanismos de regulação, no sentido de serem criadas condições para que as escolas promovam a gestão curricular e a conceção de projetos educativos contextualizados.

Em suma, desde 2001, o governo angolano tem implementado uma reforma educativa que busca melhorar a qualidade e a equidade da educação de base a nível nacional, intervindo estruturalmente na formação de professores, implicando necessariamente (re)pensar e intervir noutros pilares do sistema educativo (avaliação, currículos, manuais e suportes escolares, formação de quadros de apoio e gestão do corpo docente entre outros), a médio e a longo prazo (MED, 2001, pp. 11-12).

Esta necessidade de professores qualificados e profissionalizados levou, então, à elaboração do Plano Mestre Formação de Professores (2001), que visou o desenvolvimento profissional de professores e gestores no quadro da reforma educativa, a elevação da qualidade e equidade da formação contínua de professores, técnicos e especialistas em educação. A elaboração deste Plano foi desenvolvida com a participação de técnicos do Instituto de Formação de Quadros (INFQ), pela equipe do BIEF- Bureau d'Ingénierie en Education et Formation e financiado pela UNICEF.

Houve ainda a preocupação de alinhar este Plano com a política da educação que se vem desenvolvendo no âmbito internacional, como: o Relatório de Monitorização da Educação Para Todos (2014), o Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal em abril de 2000, que reafirmou o princípio enunciado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1994).

Ainda com base nas recomendações da Declaração de Dakar, foi também elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos em Angola (PAN-EPT) para o período 2001-2015, que previu estratégias de desenvolvimento da Educação Para Todos em três fases, designadamente: a fase de emergência (2003-2006), a fase de estabilização (2007-2011) e a fase de desenvolvimento (2012-2015). O documento foi concebido com objetivo de dar a conhecer as linhas gerais específicas do

diagnóstico e o prognóstico a curto, médio e longo prazos do sistema de educação angolano, que visa responder aos desafios sobre o acesso e qualidade nos subsistemas, níveis e modalidades de ensino, nomeadamente: alfabetização, ensino de adultos, ensino de base regular, ensino médio (normal e técnico-profissional), ensino superior e formação profissional, dando resposta aos compromissos assumidos internacionalmente no domínio da Educação Para Todos e alfabetização até 2015 (MED, 2014).

O Ministério da Educação, com o apoio da UNICEF realizou, em 2011, a avaliação da implementação do PAN-EPT 2001-2015. Vários foram os constrangimentos e dificuldades encontrados na execução das ações, destacando-se os problemas endógenos como a deficiente qualidade dos professores, a falta de equipamentos de ensino, debilidades no acompanhamento e controle das ações educativas (inspeção e supervisão), insuficiência de meios financeiros, de transporte e de outros recursos; e ainda problemas exógenos, ligados à política de administração e gestão pública, ausência de mecanismos eficazes para a descentralização e autonomização administrativa e financeira (MED, 2014, pp. 13-14).

Com base nesta avaliação, o Ministério da Educação procedeu ao alinhamento do PAN-EPT e à sua atualização face aos novos desafios de desenvolvimento sustentável de Angola até ao ano 2025 (MED, 2014). Assim, podemos concluir que, desde 2001, o Governo Angolano tem implementado uma reforma educativa, cujos principais componentes compreendem: o alargamento e a melhoria do acesso à educação, a inovação no processo de ensino e aprendizagem e a formação qualificada de professores. Dentro deste último aspeto, relativo à formação de professores, a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema da Educação 2001-2015, refere que o sistema de formação de professores em Angola se realiza através de dois regimes, sendo um de formação inicial e outro de formação contínua, isto é, em serviço (GRA, 2001, P. 27). A formação inicial é realizada, após a 9ª classe, em escolas normais e, após estas, em escolas e institutos superiores de ciências da educação; a formação contínua é feita, normalmente, à distância, podendo-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classe, com duração de um a dois anos de acordo com a especialidade (Artigo 26º. da Lei nº 13/01 da Lei de Bases do Sistema de Educação).

A qualidade dos professores e do ensino é, como já fundamentamos anteriormente, essencial para se atingirem bons resultados de aprendizagem. Isto implica um sistema de ensino que atraia e retenha um corpo docente bem-formado, motivado, efetivo e equilibrado em termos de género; implica ainda um sistema que apoie os professores na sala de aula, assim como no seu desenvolvimento profissional contínuo (OIT & UNESCO, 2007). Esta ideia vai ao encontro da agenda para a educação a

nível mundial; a educação e a formação dos seus profissionais tem sido, desde sempre, um dos assuntos constantes, um dos principais pontos das agendas dos governos, instituições e organizações. Angola, como qualquer outra sociedade, vem passando por reformas nas diversas áreas das suas estruturas e uma das suas grandes metas é a formação e o desenvolvimento profissional e intelectual dos seus cidadãos. Nesta ótica, a área da educação vem sendo uma das áreas que tem passado por reformas, em função do sistema político e social do governo, no sentido da sua atualização face aos novos desafios de desenvolvimento sustentável de Angola até o ano 2025.

Neste seguimento, o Relatório de Monitorização sobre a Educação Para Todos (2014) refere que esta estratégia nacional de desenvolvimento a longo prazo “Angola 2025”, na fase de modernização e de sustentabilidade do desenvolvimento, está centrada na estabilidade e crescimento e valorização do homem, em primeiro lugar, através da alfabetização e escolarização de toda população, que são a base para a formação e qualificação técnico-profissional e formação superior dos seus quadros, essenciais ao desenvolvimento sustentável, equitativo de Angola.

### **3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA**

A formação inicial de professores em Angola tem uma história muito vinculada ao seu passado colonial, em consequência, até 1977/78, esta reflete o sistema de ensino português, que até esta data vigorava na então província de Angola, a maior potência ultramarina portuguesa. Assim, as primeiras escolas do Magistério Primário surgiram em 1962 (Cardoso, 2012, p. 27).

Segundo Mpovelo (2016, referindo INIDE, 2004), desde 1978, após a independência, a formação docente considera-se uma das componentes do sistema educativo que merece uma atenção especial. E obedece ao regime da formação inicial e em serviço, e a formação de professores foi considerada decisiva no que toca à generalização dos princípios de base para a reforma do sistema de ensino em Angola, a implementação dos institutos normais de educação e o estabelecimento do ensino de nível médio para a formação técnicos médios profissionais em ensino (Mpovelo, 2016).

Ainda de acordo com o que Mpovelo (2016, p. 40) salienta, também a formação de profissionais de ensino teve a origem seguinte:

- Centros de formação acelerada, que visavam cobrir as carências de professores que existissem no ensino de base, nomeadamente nas primeiras quatro classes; tinham duração de 20 semanas, aproximadamente, e os participantes tinham habilitações literárias de 6<sup>a</sup> classe e adquiririam conhecimentos político-pedagógicos que lhes permitissem começar a ensinar;

- curso de superação permanente, serve para aperfeiçoar o nível académico, profissional e de consciencialização política dos docentes;

- cursos de requalificação, no âmbito da formação contínua de professores, tinham como alvo elevar o nível político e pedagógico dos professores primários; por meio destes cursos auferiam a classificação profissional de técnicos médios, estariam aptos para lecionar as 4 primeiras classes como também uma ou duas disciplinas do II e III níveis do Ensino de Base, nas cadeiras da sua especialidade.

De acordo com a estrutura do sistema de educação, aprovado em 1977 e implementado em 1978, o currículo da formação de professores contemplava o ensino médio normal com duração de 4 anos. Os Institutos Médios Normais de Educação eram instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio para exercerem funções nas escolas do ensino de base (regular e de adultos). O perfil de entrada dos candidatos à frequência dos IMNE era: ter a 8ª classe do ensino de bases ou equivalente e ter idade dos 13 aos 17 anos para os cursos regulares e acima de 18 anos para cursos reservados aos trabalhadores.

A estrutura destes institutos (IMNE) não contemplava a formação de professores para todas as disciplinas e currículos do ensino de base, como por exemplo as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Plástica; os professores destas disciplinas eram recrutados sem terem uma formação inicial, nem realizarem cursos específicos nas suas áreas antes do início das funções. Estas situações dificultaram a gestão do processo formativo, conduzindo para um perfil de saída menos desejado, constatando-se uma formação muito geral, teórica e abstrata. Acresce a este facto, as deficientes condições de estudo oferecidas aos alunos, como: número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios e de estruturas desportivas, falta de materiais escolares para o nível, falta de programas uniformizados e estruturados e falta de inspeção regular aos institutos, o que muito contribuiu para a fraca qualidade do sistema de ensino angolano.

Desta forma, eram os alunos preparados neste tipo de currículos que lecionavam no ensino de base 1º, 2º, e 3º níveis, que atualmente apresentam uma outra configuração: o ensino primário, o 2º ciclo e o ensino médio. No entanto, a maioria destes alunos/professores não permanece no sistema de educação, pois alguns continuam os estudos superiores e outros vão para diferentes setores na procura de melhores condições salariais e de trabalho. Assim, a maioria dos professores que lecionavam nos Institutos Médios (IMNE) não tinham formação pedagógica e por estes e outros motivos, como vimos anteriormente, foi inevitável a reforma do subsistema atual de formação de professores em Angola.



Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2016), contempla agora o subsistema de formação de professores, que tem como missão formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial. Foi também conformada na nova LBSE (2016), no seu artigo 43º, o Subsistema de Formação de Professores, que inclui órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados para a preparação e habilitação de professores e agentes de educação para todo o subsistema de ensino. Este, por sua vez, tem como objetivos gerais: a) formar professores e demais agentes de educação com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino; b) formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológico, técnicos e práticos; promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional; c) promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar; d) desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação; e) promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente (LBSE, 2016, art. 44º).

O subsistema de Formação de Professores, estrutura-se em Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico (LBSE, 2016. art. 45º). O Ensino Secundário Pedagógico é o processo que os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, hábitos, habilidades, capacidades e atitudes que os capacite para o exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e na Educação Especial e mediante critérios de acesso ao Ensino Superior (art. 46º), e realiza-se após a conclusão da 9ª classe, com duração de quatro anos, em Escolas de Magistério que podem realizar cursos de profissionalização ou agregação pedagógica com duração de um a dois anos de acordo a especialidade, destinados a indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário (art. 47º).

Porém, o Ensino Superior Pedagógico é um conjunto de processos desenvolvidos em instituições de ensino superior vocacionadas à formação de professores e demais agentes de educação habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis dos subsistemas de ensino. Realiza-se após a conclusão do II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente, com duração variável em função da especificidade do curso; pode ser de graduação, outorgando os graus académicos de bacharelato e de licenciatura, pode ser de pós-graduação académica, outorgando graus de mestrado e doutoramento (LBSE, 2016, art. 49º e 50º).

Os cursos de nível médio são ministrados nos Institutos Médios Normais, que, com a generalização da reforma educativa, passaram a designar-se: Escola de Formação de Professores, Instituto Médio de Educação Física, Instituto Médio de Formação de Artes e Cultura. Também a Estratégia Integrada para a Melhoria de Educação 2001-2015 (2001) refere que o sistema de formação de professores realiza-se através de dois regimes, o de formação inicial e o de formação continua/em serviço, sendo a formação inicial realizada após a 9ª classe em escolas normais e, após estas, em escolas e institutos superiores de ciências da educação.

Muito embora, atualmente, a formação inicial de professores em Angola seja feita em maior número ao nível do ensino médio, mais do que no ensino superior, a tendência caminha para que o ensino secundário seja assegurado por docentes licenciados e profissionalizados. Este é um dos aspetos importantes a ter em conta pelo sistema educativo, no sentido de aumentar o nível académico geral. Prova disto é o facto de, ao nível do subsistema do ensino superior, terem sido criadas escolas superiores pedagógicas para garantir um corpo docente capaz de fazer face aos níveis anteriores, pois a educação hoje exige cada vez mais quadros competentes, formados, profissionalizados. Corroboramos com Ribeiro (1993, p. 12) quando afirma que:

a responsabilidade da formação inicial dos professores compete cada vez mais a instituições de ensino superior, com tendência para abandonar o tipo de instituições de nível médio para a preparação de educadores e professores do 1º ciclo de ensino de base – último passo na congregação de modelos institucionais de ensino superior para a formação de professores.

A formação e a melhoria da qualificação científica e técnico-pedagógica dos docentes constituem duas condições essenciais para a obtenção de níveis elevados de eficácia e de qualidade de ensino (MED, 2014, p.145 cit Fernandes, 2005). Conforme a reforma do sistema de ensino, foi definido um perfil de saída baseado nos 4 pilares da educação da UNESCO: saber, saber fazer, saber ser e saber conviver, que a materialização destes pressupostos é feita mediante a operacionalização de várias especialidades de formação de professores, onde, para efeitos de avaliação, se selecionaram aleatoriamente 3: Matemática e Física, Língua Portuguesa e Educação Física (MED, 2014).

Tendo como base Pacheco e Flores (1999, p. 45), tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo, que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas; não é um ato mecânico de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Acabou a ideia de que todos podem ser professores; para isso é necessário ter conhecimento e competências por meio do processo de formação inicial e continua. Um professor não nasce professor; o seu percurso formativo inclui um processo de aprendizagem contínua de caráter formal e não formal (Pacheco & Flores, 1999). E, concordando com Calderhead e Shorrock (1997, p. 2, referidos por Pacheco & Flores, 1999), aprender a ensinar pressupõe a aquisição de determinados conhecimentos e destrezas, mas constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal: é um processo subjetivo, focalizado, onde as ações estão condicionadas por um contexto institucional específico em relação ao qual se tem de adaptar.

Analisando as metas que a reforma educativa em Angola traçou para a formação do corpo docente e para o garante do alcance da qualidade do ensino, apoio-me em Grácio (1980, p. 25) para referir que “o professorado é o motor e o carburante da máquina do ensino”. Ou seja: o processo de ensino e aprendizagem gira em torno da figura do professor e isto leva-o a ter consciência da dimensão do seu papel e, mais ainda, do seu perfil de saída da formação inicial. Flores e Viana (2007, p. 115) referem também que, ultimamente, tem-se debatido muito acerca do modelo de profissionalidade docente adequado à natureza da escola na sociedade atual e referem que o ensino, enquanto atividade prática, é concebido como uma espécie de diálogo dilemático entre pensamento e ação, que precisa introduzir a ideia de consciência e de reflexão, através das quais os professores se submetem à análise crítica, tanto das teorias como das próprias práticas e dos contextos sociais em que elas se desenvolvem.

Isto traz para a reflexão que a identidade profissional deve ser integrada na formação inicial, para que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores não fiquem aquém das novas demandas sociais. No mundo, estão a ocorrer mudanças na formação de professores; estas mudanças, por sua vez, têm a ver com a transferência de conhecimento, com a aprendizagem autodirigida e com a promoção da aprendizagem contínua de forma a desenvolver competências ao longo da carreira.

Assim sendo, o professor tem de dispor, durante a sua formação inicial, de conhecimentos e saberes, técnicas e métodos característicos da profissão. Nos dizeres de Pacheco (1995, p. 13), a abordagem do conhecimento do professor depende muito do modo como se perspetiva concetualmente a educação e o ensino, sendo que as características do conhecimento ou saber profissional ligadas especificamente a uma atividade, a um contexto prático e a uma intencionalidade, integram-se numa teoria prática da educação que existe a partir de um saber orientado para ação:

O professor, para ensinar, tem que dispor de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. A sua função dimensiona-se num contexto de interação social e sua atuação consubstancia-se num contexto sociocultural, institucional e didático e que em todos os contextos estabelece relações com a sociedade, o saber, a prática profissional e o saber pedagógico. (Pacheco, 1995, p.16)

Sockett e Shulman (referidos por Pacheco, 1995, p. 18) indicam ainda mais dois tipos de conhecimentos: um conhecimento pessoal, ligado ao controlo da personalidade do professor; um conhecimento de outros conteúdos. Assim, a dimensão da investigação é defendida por muitos investigadores, que consideram que é necessário fomentar na formação inicial uma atitude investigativa (Tavares, 1988, referido por Flores, 2000).

Por isso, a formação inicial dos professores em Angola assenta hoje nos quatro pilares da aprendizagem (aprender a conviver, aprender a saber, aprender a saber fazer e aprender a ser), fazendo com que o professor se deva (re)adaptar, inovar, investigar, colaborar, compartilhar para ter uma perceção do impacto do seu trabalho na vertente pessoal e profissional. Devemos, por último, acrescentar que estes pressupostos são tão importantes na formação inicial dos docentes, como na sua formação continuada, em serviço, ao longo de toda a carreira.

No que toca a gestão, a formação inicial de professores em Angola está incorporada em uma rede bastante complexa de órgãos reguladores, que incluem os Governos provinciais, Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFOQ), que assegura metodologicamente a formação e a elevação do nível cultural e profissional dos professores; Instituto Nacional para a Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), que por sua vez define o conteúdo da formação de professores, elabora os manuais escolares e programas que incluem as orientações para currículos e pedagogia, práticas pedagógicas e estágios nas escolas. As direções tratam de aspetos administrativos como financiamento da formação, contratação de professores através de concursos e demais orientações administrativas (Mpovelo, 2016, p. 48).

### **3.3 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ANGOLA**

A formação contínua de professores é, atualmente, um tema em pauta a nível dos Estados, organizações, instituições educativas. Segundo Cardoso (2014, p. 214), este processo de crescimento, iniciado nos anos 70, levantou necessariamente algumas questões fundamentais sobre o que é/o que

deve ser a formação contínua de professores. Este questionamento e preocupação com a formação contínua de professores refletiu-se internacionalmente e as respostas foram-se constituindo, um pouco por todo o planeta (nos ditos países mais desenvolvidos), de forma muito semelhante, não só no espaço como no tempo. Assim, para nos situarmos nesta temática, é importante percebermos o que se entende por formação contínua e, para o efeito, apoiamo-nos nas definições e na visão de alguns autores referenciados por Silva (2002) no seu artigo sobre a “Formação contínua de professores. Uma reflexão sobre práticas e as práticas de reflexão em formação”:

(i) Para Rodrigues e Estevão (1993, pp. 44-45, referidas por Silva, 2002) a formação contínua será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a ideia de que a inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideram ainda como uma etapa de formação inicial;

(ii) Formosinho (1991, p. 237, referido por Silva, 2002) diz que “o conceito de formação contínua distingue-se, essencialmente, do de formação inicial não pelos conteúdos ou métodos de formação, mas pelos destinatários: pessoas adultas, com experiência de ensino, ao contrário da formação inicial que se destina, geralmente, a jovens sem experiência de ensino. Assim, a formação contínua destina-se a professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional (aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão).

(iii) Silva (2002) conclui que a formação contínua é uma profissionalização em exercício, um desenvolvimento em equipa, uma educação permanente, um desenvolvimento profissional, uma instrução de professores em exercício.

Quanto ao espaço e tempo em que ocorre/ pode ocorrer a formação contínua de professores, Formosinho, Machado e Mesquita (2014, p. 61), referindo-se ao contexto português, explicam que as entidades formadoras de professores em serviço compreendem hoje 6 possibilidades: em primeiro lugar, as entidades especializadas – instituição de ensino superior de formação de professores, institutos de formação profissional de professores; em segundo lugar, o Estado, quer usando a sua legitimidade de empregador quer invocando a legitimidade de administrador do sistema e condutor da política educativa; em terceiro lugar, as escolas (os centros docentes), considerados como unidades organizacionais com vontade autónoma e projetos próprios; em quarto lugar, temos os professores agrupados em centros de professores associados, as chamadas associações profissionais; em quinto

lugar, os sindicatos de professores; em sexto lugar, os empregadores, para além do estado, como as entidades privadas ou cooperativas proprietárias de escolas.

Ora, a LBSE (2016) de Angola destaca que para o ensino secundário pedagógico a formação contínua de professores é assegurada predominantemente pelos Centros de Formação de Professores ou por outras instituições de ensino, autorizadas (art. 47º), para o ensino superior pedagógico a formação contínua de professores e agentes da educação é assegurada pelas instituições de ensino superior vocacionadas para o ensino superior pedagógico ou por outras instituições autorizadas para o efeito (art. 50º). Aliás, em Angola, a formação contínua de professores, tanto de nível médio como superior, está a cargo dos institutos médios e superiores, ocorre em grande parte nos locais de trabalho, salvo algumas exceções. Referindo especificamente o ensino primário as formações são realizadas no início do ano letivo ou durante o ano, nos intervalos de cada trimestre, por meio de seminários, sob a orientação das Direções Provincial e Municipal. Porém, não existem dados creíveis, investigação, estudos sobre o cumprimento destas orientações de política de intervenção educacional a nível nacional, no que diz respeito aos seminários de capacitação e aperfeiçoamento docente no início de cada ano letivo e trimestre, admitindo-se, no entanto, que isso faça parte das dinâmicas estruturantes da gestão pedagógica das escolas angolanas (MED, 2014, p. 111).

O que é facto comprovado é que, atualmente, as necessidades de formação de professores em Angola não se resumem apenas à formação inicial, mas contemplam também a formação contínua, com diversidade de modelos de formação para atualização, reciclagem, extensão e reconversão (Zau, 2005, referido por Cardoso, 2012).

Esta formação contínua está, então, voltada para os professores em serviço e visa, fundamentalmente, o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem, da educação. Como refere Formosinho:

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente; tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar. Este efeito explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (Formosinho, 1991, referido por Cardoso, 2012, p. 79)

Em Angola, em função dos balanços expressos no Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa (2014, pp. 111-112) sobre a formação contínua, destacam-se os dados sobre a realidade nacional que revelam um conjunto de formações de professores onde se criaram condições não só

para o desenvolvimento de competências académicas (conteúdos científicos), mas também procedimentais e metodológicas, ligadas à aplicação prática da teoria cognitiva de aprendizagem que coloca o aluno no centro de toda a ação pedagógica (conteúdos didáticos). Os dados indicam, ainda, a evolução das ações de formação de professores “experimentadores”<sup>3</sup> em todo o país, a partir de 2003, e dão pistas sobre a atenção e intenção quanto ao reforço das competências técnico-profissionais dos professores mediante o envolvimento destes em ações de formação, como beneficiários da experimentação até à generalização global, marcando assim a conclusão da segunda reforma educativa.

O Plano de Melhoria de Formação de Professores (2001), que levou à elaboração do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola, visa o desenvolvimento profissional de professores no quadro da reforma educativa, a elevação da qualidade e equidade da formação contínua de professores, técnicos e especialistas em educação, tendo para isto contado com a participação da equipa de técnicos do INFQ (Instituto de Formação de Quadros), da equipa do BIEF (Bureau d’Ingenierie en Education et Formation) e o financiamento da UNICEF.

Importa lembrar que a formação contínua não deve ser entendida como um fim em si mesmo, mas como um meio, recurso, instrumento ao serviço da inovação e da melhoria da qualidade do ensino e da educação (Cardoso, 2014, p. 213). De facto, em Angola, com a implementação da 2ª reforma educativa e a crescente ascensão e desenvolvimento da formação contínua, notaram-se muitos progressos em termos de inovações no sistema educativo, o que nem sempre aconteceu em Angola, muito embora haja ainda um longo caminho a percorrer neste sentido no país. Uma situação simétrica se constatou antes a nível internacional: como refere Cardoso (2014), a formação continua de professores nem sempre foi um facto no cenário internacional, referindo que até há pouco tempo a formação docente era apenas inicial e exclusivamente destinada aos profissionais do ensino básico (Montero, 2005, p. 22, referido por Cardoso, 2014, p.214), o que, no entender da mesma investigadora, esta era uma visão “duplamente reducionista” da formação de professores. Para Cardoso (2014, p. 214), hoje, fruto de profundo questionamento desta perspetiva tradicional e reducionista da formação docente, e ainda pelas sucessivas reformas de ensino a que fomos assistindo um pouco por todo mundo, “a formação soltou um lastro da sua limitação inicial e estendeu-se ao longo da vida profissional, como um processo de aprendizagem permanente” Cardoso (2014, p. 214). Com isto a “instituição da formação continua como uma área reconhecida dentro do campo disciplinar da formação de professores se tornou possível graças a ocorrência simultânea de três fenómenos

---

<sup>3</sup> Entende-se por “professores experimentadores” os que tem experiencia, ou seja, experimentado.

globais: o aumento da exigência social de formação e desenvolvimento profissional dos docentes (principalmente em época de reformas educativas); a reivindicação da elevação do ensino ao estatuto de uma profissão mais considerada e melhor recompensada; e o processo de evolução das instituições de formação” (Montero 2005: 14, cit por Cardoso, 2014, p. 217)

Em Angola, o Banco Mundial tem prestado apoio no desenvolvimento da Educação, que está entre os seus projetos financiados, de acordo com o que nos mostra o relatório nº 66598-AO, denominado Documento de Avaliação do Projeto de Proposta de Crédito à República de Angola para um Projeto de Aprendizagem Para Todos (2013), e que retrata o seguinte: a partir de 2005, aproximadamente, o Governo de Angola passou a centrar-se no desenvolvimento de infraestruturas, no investimento social e na consolidação da reforma política e institucional; empenhou-se na diversificação da economia, acreditando que uma força de trabalho qualificada é a chave de desenvolvimento humano e de um crescimento duradouro e sustentável. O próprio discurso do Presidente angolano tem vindo a expressar o empenho do Estado na reforma educativa, centrada em aspetos fundamentais, como melhorar a qualidade da educação, reforçar a eficiência e a equidade do sistema educativo em todos os níveis de ensino. Não obstante, mesmo tendo havido algum progresso na educação em Angola e na formação docente em particular, designadamente com a expansão das escolas de formação de professores, não há hoje, ainda, um programa oficial e credível de formação contínua em funcionamento, apesar de sabermos, como já revimos neste capítulo, que este é um fator chave para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

No que tange à formação contínua de professores em Angola, a mesma ficou a cargo do Ministério da Educação e das escolas de formação de professores. Procura-se conceber e implementar a formação de professores de forma económica e flexível, por exemplo, formação intensiva em períodos em que as escolas de formação de professores não estejam em funcionamento. Face a isto, há sempre um programa traçado entre estas instâncias que conduzem o processo de formação e as escolas, que, por sua vez, têm a coordenação do Diretor Pedagógico e dos Coordenadores de classe ou disciplina. A este propósito, Dias, Sousa e Dias (2017), no seu artigo intitulado “Coordenador e a Formação Continuada de Professores”, referem:

A escola é uma instituição educativa organizada por todos que a constituem e deve proporcionar aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a formação contínua coletiva, garantindo a participação necessária para construção de momentos efetivos de aprendizagem. Dentro deste contexto, o coordenador pedagógico deve articular ações



formativas na escola afim de promover o desenvolvimento pedagógico do docente. (Dias, et al., 2017, p. 7)

Então, nesta perspetiva, o Coordenador Pedagógico deve promover, no ambiente escolar, o desenvolvimento da sua equipa pedagógica, de forma coletiva e organizada, para garantir a participação efetiva dos docentes no processo de construção da aprendizagem de novos saberes pedagógicos que considere a opinião dos docentes, as suas necessidades e a análise dos problemas que enfrentam para desenvolver em sala de aula práticas inovadoras.

Formosinho, Machado e Mesquita (2014, p. 62) explicam que o Estado pode ter diferentes e variados papéis na formação contínua dos seus professores: terá sempre papel de tutela do setor e também de empregador, desempenhando funções de administrador no sistema escolar e também no sistema de formação contínua, podendo mesmo arrogar o papel de entidade formadora através dos seus serviços centrais, regionais ou locais.

Em Angola, também a formação contínua de professores tem tutela do Estado, por meio do Ministério da Educação, mais propriamente o INFNQ, os institutos de formação de professores, cujas delegações provinciais e dos distritos municipais de educação administram o processo junto das escolas que, por sua vez, orientam e analisam os objetivos e as necessidades em que se deve basear e dirigir a formação. Ora, uma destas formas de organização local que o Ministério da Educação dinamiza em Angola para este fim (desenvolvimento profissional docente) são as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) que, com o apoio do Banco Mundial, trabalham no projeto que constitui parte de um programa mais abrangente de investimento na qualidade da educação em Angola, como abordaremos de seguida com mais pormenor.

Por último, referir que, apesar da formação contínua ter a tutela do Estado e requerer muita da sua atenção e disponibilidade financeira, é necessário o envolvimento dos professores para refletir sobre o processo educativo e alinhar as suas práticas com as demandas sociais. De acordo com Pereira (2006, p. 48), os cursos de formação em serviço ou de “reciclagem” são considerados insuficientes, precisamente porque, para além de serem esporádicos, não são, na maioria das vezes, baseados nas necessidades dos professores:

A linha mestra deve ser a convicção de que a educação continuada do professor será tanto mais efetiva quanto maior for o envolvimento do próprio professor na busca de soluções para os seus problemas. (Celani, 1988, p. 160 referido por Pereira, 2006, p. 48)

Ainda Pereira (2006, p. 49) destaca que a reflexão que tem vindo a ser feita sobre a importância da formação contínua dos professores contribui para a compreensão de que a sua formação não termina com a obtenção de um diploma na agência formadora, mas completa-se em serviço e ao longo da carreira. Isto inclui a “aceitação do facto de que o professor é um eterno aprendiz” (Celani, 1988, p. 160, referido por Pereira, 2006, p. 48).

### **3.3.1 MODELO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DAS ZIP: CARATERIZAÇÃO, OBJETIVOS, RELEVÂNCIA**

Uma experiência recente e bem-sucedida, neste âmbito do desenvolvimento profissional docente em Angola, que mereceu a atenção principal neste nosso estudo, é a que se desenvolveu na província do Namibe através do conceito de agrupamento de escolas chamado de Zona de Influência Pedagógica (ZIP). De tal forma que, hoje, o Ministério da Educação vê as ZIP como uma base de reforço da capacidade institucional das escolas e como um centro de desenvolvimento profissional do professor.

O presente estudo debruça-se particularmente sobre a formação de professores no contexto do sistema educativo angolano, com especial enfoque no papel das ZIP, como órgão metodológico de apoio à formação, oferecendo sugestões e estratégias de trabalho para a construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, pretendemos identificar as mudanças na forma de trabalhar, não só na sala de aula como em outras áreas da escola, na aquisição de novas práticas e habilidades profissionais bem como na melhoria da aprendizagem dos alunos, no trabalho dos diretores das escolas e o impacto do mesmo, segundo as suas perceções.

O resumo sobre estas Zonas de Influência Pedagógica (MED, s/d) diz que a necessidade de se desenhar as formações indo de encontro às necessidades reais e específicas dos profissionais de cada área, levou a pensar em descentralização da ação formativa. A capacitação dos professores é, pois, imprescindível, mas desta forma, mais contextualizada, poderá melhor corresponder às exigências de cada escola, cada classe, cada professor. Nesta ótica, as ZIP são estruturas educativas que permitem a formação contínua e a promoção de mais oportunidades de partilha de informações e experiências profissionais e de boas práticas na sala de aula (MED, s/d). Este plano vem reforçar a necessidade do envolvimento dos principais atores da educação na resolução dos problemas que afetam a qualidade dos serviços oferecidos pelas escolas, facilitando a interação (Grilo, Amaro, Augusto, Satombela, Mendes & Paulo, 2016).

O Banco Mundial financia, como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, o desenvolvimento da Educação em Angola e, previsto numa subcomponente do seu projeto, está o Programa de Formação Contínua de Professores, cujo foco é a melhoria dos conhecimentos académicos e competências pedagógicas dos professores e a gestão do tempo na sala de aula, centrando a sua operacionalização nos seguintes aspetos: assistência técnica internacional e nacional para desenvolver o programa e materiais de formação de professores; formação de formadores; monitorização da formação e fornecimento de apoio contínuo às Escolas de Formação de Professores; equipamentos e materiais de formação para Escolas de Formação de Professores e escolas-sede das ZIP; reprodução de materiais de ensino e aprendizagem para formandos; bicicleta para mentores das ZIP; custos operacionais associados às atividades dos formandos e formadores das ZIP, supervisores e recursos humanos dos municípios (BM, 2013).

Este projeto (PAT) integra, então, várias componentes financiadas pelo Banco Mundial, sendo que aquela que nos interessa particularmente é a melhoria dos conhecimentos e competências dos professores e da gestão escolar em escolas primárias, consolidando e expandindo o modelo das Zonas de Influência Pedagógica a todas as Províncias de Angola. Esta componente tem como objetivos: i) incrementar os conhecimentos académicos e competências pedagógicas dos professores e do uso que fazem do tempo na sala de aula; ii) contribuir para melhorar a gestão das escolas e a sua prestação de contas perante a comunidade local, através da introdução de projetos escolares subsidiários, centrados em atividades promotoras de qualidade. Ou seja: foi tão bem-sucedida a experiência no Namibe, que consta do financiamento do Banco Mundial a expansão do modelo das Zonas de Influência Pedagógica a todas as Províncias de Angola, numa subcomponente do projeto chamada “Programa de Formação Contínua de Professores”, cujo foco é a melhoria dos conhecimentos académicos e competências pedagógicas dos professores e a gestão do tempo na sala de aula (BM, 2013).

O projeto PAT foi, assim, concebido com base nos resultados das ZIP, particularmente na província do Namibe, cujo modelo se alicerçou nas lições retiradas das experiências de Moçambique. As ZIP colocam a supervisão no centro do apoio pedagógico a professores, sobretudo por causa da insuficiente preparação do corpo docente para lidar com crianças de origens sociais diferentes.

Um dos grandes desafios do Ministério da Educação é melhorar a qualidade e equidade da formação inicial e contínua dos professores e tem, para o efeito, procurado conceber instrumentos e estratégias que permitam responder a esses desafios. O Plano Mestre de Formação de Professores foi uma dessas tentativas, cuja operacionalização tem por objetivo a implementação de várias ações de formação contínua dos quadros. O Plano Nacional de Desenvolvimento 2020/2025 e o Plano Nacional

de Formação de Quadros 2013 são instrumentos de orientação da formação de professores (Grilo et al., 2016).

Relativamente ao Plano Nacional de Formação de Quadros (2013), alicerça as suas bases nas necessidades diagnosticadas: altas taxas de professores em exercício sem qualificação adequada (embora tenham concluído o Iº ciclo, não se sabe quantos concluíram o IIº ciclo, o que significa que há um número elevado de agentes com necessidade de formação como quadros médios docentes); insuficiente preparação dos formadores para as especialidades do ensino de língua portuguesa e matemática, pois verifica-se que a oferta de ensino superior pedagógico para a qualificação dos formadores dos professores de ensino primário é deficitário (Governo de Angola, s/d). O Guia Metodológico de Apoio às ZIP (2016) acrescenta que este Plano vem reforçar a necessidade de envolvimento dos principais atores educativos na resolução dos problemas que afetam a qualidade dos serviços oferecidos na escola (Grilo et al., 2016).

Dai, o surgimento do PAT: o Ministério da Educação e os seus parceiros nacionais e internacionais estruturaram e aprovaram um projeto de Aprendizagem Para Todos – PAT, que prevê a institucionalização das ZIP como órgão de apoio metodológico que agrega um conjunto de escolas próximas umas das outras, a partir de uma escola denominada Escola Sede ou Centro de Recursos (Grilo et al, 2016).

A questão que se impõe é: como se organizam as ZIP no que à formação contínua dos seus professores diz respeito?

O modelo de formação contínua das ZIP consiste num conjunto de atividades e processos organizados de atualização, aperfeiçoamento e apoio à prática pedagógica dos professores, implementadas nas escolas próximas (na mesma zona de influência pedagógica), podendo integrar de 2 a 10 escolas, salvo algumas exceções.

Numa mesma localidade pode haver várias escolas e, de acordo com as condições físicas, será selecionada a melhor escola para funcionar como Centro de Recursos. Desta forma, os diretores das escolas da mesma Zona farão parte de um órgão de apoio e gestão denominado Círculo de Diretores (MED, s/d). A escola Sede é, então, uma das escolas ZIP com melhores condições de trabalho e com uma localização geográfica privilegiada em relação às demais, normalmente com um espaço de livre acesso, destinado à consulta e partilha de documentos, boas práticas e experiências no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Este Centro de Recursos da Escola Sede tem de ser equipado com bibliografia diversificada, incluindo os programas e currículos escolares do nível a que pertence e materiais interativos. Estes, por

sua vez, são os meios didáticos/pedagógicos e informáticos que possibilitam a capacitação, a autoformação e a conseqüente elevação do nível profissional, cultural e científico dos professores, com recurso às tecnologias de informação; estes últimos contribuem para uma melhor compreensão dos diferentes assuntos a serem tratados durante as sessões de formação e, também, para maximizar as oportunidades de redução do desnível acadêmico e profissional dos professores com vista à promoção do sucesso escolar.

Já no âmbito da sua estrutura orgânica, cada ZIP compreende dois órgãos: o Círculo de Diretores e o Conselho Pedagógico da ZIP. O Círculo de Diretores é constituído por todos os Diretores das escolas que compõem uma ZIP, coordenado pelo Diretor da escola sede e, de modo rotativo, os demais diretores, tendo por finalidade uma boa organização e funcionamento da ZIP e a garantia de uma efetiva participação de todos os profissionais na ação educativa. Assim, o coordenador do Círculo de Diretores é também o Coordenador da ZIP. O Conselho Pedagógico das ZIP é um órgão de apoio constituído pelo coordenador da ZIP, Diretores, Subdiretores Pedagógicos, Coordenadores de Classe e professores das escolas que a compõem; tem por finalidade fazer a coordenação da ZIP, conciliar e orientar o trabalho da sua ZIP, validando o plano de ação e de formação, avaliando a participação dos professores, mantendo informados os órgãos responsáveis pela formação a nível municipal, provincial e nacional.

De assinalar que o bom funcionamento da ZIP depende da organização interna e da interação com os restantes responsáveis pela formação e apoio metodológico dos professores, técnicos e especialistas da educação, mais propriamente na parte administrativa que tem dependência direta da Repartição Municipal da Educação, Direção Provincial da Educação e, metodologicamente, do INFQE, através das escolas de Magistérios.

Assim sendo, destacamos que os objetivos da ZIP são:

- Descentralizar a ação formativa, a nível da província, municípios e comunas;
- Estruturar um centro de apoio pedagógico para otimizar a formação/capacitação;
- Controlar e acompanhar um conjunto de escolas de forma a proporcionar-lhes ferramentas, mecanismos de ajuda para o seu melhor desempenho;
- Contribuir para a capacitação sob medida dos profissionais da educação;
- Melhorar o desempenho dos profissionais da educação contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino. (MED, s/d)

Pelos objetivos expostos, podemos antever a relevância das ZIP enquanto entidades formadoras de professores em serviço: permitem uma ação formativa descentralizada, adequada às necessidades reais dos profissionais da educação de cada grupo de escolas de cada ZIP, através da oferta de formação sob medida, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e procurar soluções adequadas para as debilidades encontradas localmente.

De todo o modo, e tendo em atenção ao que acima fizemos descrição, de acordo com o Guia Metodológico de Apoio às ZIP, o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação – INFQE (2016) realça que o investimento na formação contínua se deve ao facto de a mesma permitir o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências a partir das quais surgem novas estratégias de trabalho, promovendo a inovação e eficiência no processo de ensino-aprendizagem. Como refere Garcia (1999, p. 136), formação contínua é “toda a atividade que o professor em exercício realiza com finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desenvolvimento de novas tarefas.” Assim, concordamos com esta referência de que a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidades ou implicações no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores ou inspetores, quer seja pessoal de apoio.

## **CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

### **4.1. ENQUADRAMENTO GERAL DA METODOLOGIA: TIPO DE ESTUDO**

Para o estudo deste tema, seguimos uma metodologia de investigação que permitisse o alcance dos objetivos traçados. Neste capítulo fazemos referência às características da metodologia pela qual optamos, à população-alvo do estudo, aos instrumentos de recolha de dados utilizados e às respetivas técnicas de tratamento.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, como a finalidade do nosso estudo é compreender o contexto que diz respeito à formação contínua de professores em Angola, com ênfase nas ZIP e nas perceções dos professores coordenadores, diretores e subdiretores face à mesma numa tentativa de compreensão holística desta realidade. Para a recolha de dados e análise de resultados optamos por uma pesquisa de natureza mista, ou seja, quantitativa qualitativa.

Neste seguimento, o nosso estudo está voltado a descrição dos dados que, por meio instrumentos e técnicas, foram recolhidos, tratados e analisados.

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 180), a investigação qualitativa é descritiva e a descrição deve ser rigorosa e ressaltar diretamente os dados recolhidos na transcrição (do que foi escrito e/ou falado). Na investigação qualitativa procura-se que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem. Também Bogdan e Biklen (1994, p. 48) destacam que a investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagem e não números; tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, o mais possível, a forma em que foram registados ou transcritos.

Esta investigação de natureza quanti-qualitativa e descritiva tem a finalidade de compreender o objeto/tema de estudo que nesta investigação é a formação contínua de professores nas ZIP, tendo como finalidade trazer à compreensão como os conhecimentos e competências adquiridas no contexto de formação colaborativa influenciam na reflexão dos professores em relação ao seu trabalho e à sua profissionalização.

Neste contexto, destacamos os dizeres de Bogdan e Biklen (1994, p.49) que referem: ao recolher dados descritivos, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa. A abordagem da

investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Sendo assim, optamos para o nosso estudo por uma investigação mista, isto é, combinamos o paradigma qualitativo com o quantitativo, para melhor alcançar os nossos objetivos. De acordo com Cardoso (2012, p. 113 citando Gil, 2008), tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões dos participantes para classificá-las e analisá-las.

No entanto, identificamo-nos com Carmo e Ferreira (1998, p.176) que destacam o que afirmam Reichart e Cook (1986): o investigador, para resolver um problema de pesquisa, não tem que aderir a um dos paradigmas de forma rígida, mas pode escolher uma combinação de atributos pertencente a cada um deles; ressaltam também que o investigador não é obrigado a optar por um dos métodos e, se a investigação o exigir, poderá combinar a sua utilização.

Fortin, Côté e Filion (2009) dizem ainda que os métodos de investigação quantitativa e qualitativa são complementares, porque os tipos de conhecimento que eles permitem adquirir complementam-se.

#### **4.2. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO: GERAIS E ESPECÍFICOS**

A formulação de objetivos orienta o investigador a seguir um determinado caminho, uma vez que já tem definido claramente o que pretende e, para tal, tem os objetivos gerais e os específicos. Segundo Gil (2002), os objetivos gerais são o ponto de partida, indicam uma direção a seguir, mas, na maioria dos casos, não possibilitam que se parta para a investigação, logo precisam de ser esclarecidos/delimitados, dando origem aos objetivos específicos da pesquisa.

Para Carmo e Ferreira (1998), uma vez delimitado o objeto de estudo, há que definir claramente as metas que o investigador quer alcançar. Os objetivos devem ser orientados de acordo com a natureza do estudo; neste seguimento, Selttiz, Johoda, Deutch e Cook (1967) classificam os estudos em três tipos: exploratórios, sociográficos ou descritivos e verificadores de hipóteses causais. Em função do que pretendemos, pensamos que a orientação do nosso estudo é sociográfica ou descritiva, onde a intensão é descrever rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento, como é o caso da formação contínua de professores nas ZIP. E, tendo em conta este aspeto, o nosso estudo tem como objetivo geral:



- Analisar o processo de formação contínua que tem sido levado a cabo pelas estruturas educativas no âmbito das estratégias das Zonas de Influências Pedagógicas (ZIP), em Angola, província de Luanda, distrito da Ingombota em função das perceções dos diretores, subdiretores e professores.

Este objetivo geral, conduziu-nos a outros mais específicos, como:

- Compreender qual a perceção dos professores em relação ao impacto que as ZIP têm na sua formação e desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos;

- Perceber a opinião dos diretores e subdiretores pedagógicos das escolas sobre o impacto da formação nas ZIP, no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos;

- Compreender se o currículo e os métodos implementados pelas ZIP, enquanto órgão de formação contínua de professores, são os adequados para as finalidades que pretendem atingir, na perspetiva dos professores, diretores e subdiretores das escolas.

### **4.3. PARTICIPANTES**

#### **4.3.1. POPULAÇÃO E AMOSTRA**

Como em qualquer pesquisa, a população-alvo é o elemento indispensável e esta pode ser pessoas, documentos, objetos, instituições, desde que os mesmos forneçam dados fiáveis, úteis e concretizem os objetivos traçados. Os escritos consultados atestam que para se efetivar a pesquisa é necessário selecionar sujeitos ou população e que esta não é exclusivamente pessoas, mas qualquer outro organismo (Gil, 2002, p. 92)

Fortin, Côté e Fillion (2009, pp.69-70) se referem a população como um conjunto de elementos que têm características comuns, assim como também diz que população-alvo é o conjunto de elementos que satisfazem os critérios de seleção definidos previamente.

No caso do nosso estudo, foi selecionada uma população que responda os objetivos da investigação pois ela é a adequada. De referir que o nosso estudo realizou-se no Distrito da Educação da Ingombota na província de Luanda com as escolas do ensino primário da rede pública, que por sua vez comporta 32 escolas públicas, das quais 21 são do ensino primário (da iniciação a 6ª classe). Estas 21 escolas do ensino primário têm 21 diretores e 13 subdiretores; um total de 254 professores do ensino primário e 126 são os coordenadores. O Distrito está constituído por cinco ZIP e cada uma

delas albergam cinco ou seis escolas. Não foi possível trabalhar com toda a população que faz parte do nosso campo de investigação devido à sua dimensão e, como destaca Gil (2002, p.92), com muita frequência as populações que se pretendem estudar são tão amplas que é impraticável considerá-las na sua totalidade. Isto significa que o pesquisador deve escolher os sujeitos e estudá-los de forma representativa.

Assim, a amostra, ou seja, população-alvo selecionada da nossa investigação foi delimitada aos professores/coordenadores de classe e diretores/subdiretores, do ensino primário. Esta amostra é adequada ao estudo que desenvolvemos, pois é uma amostra em que os atores que participam, são os adequados e representativos para trazerem à luz se esta formação de professores orientada pelas ZIP corresponde aos anseios/necessidades dos professores, no que diz respeito aos seus objetivos de qualidade da educação/ensino e de mudança de comportamento, atitudes e organização de todo sistema de trabalho das escolas e das estruturas afins.

Com este objetivo, os elementos da nossa amostra responderam a um questionário, deixando as suas perceções sobre o processo de formação nas ZIP e o seu contributo para a melhoria do processo de ensino.

#### **4.3.2. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA**

A amostra total foi constituída por 108 participantes dos quais a maioria eram professores coordenadores (n=85; 78,7%) e os restantes eram diretores/subdiretores (n=23; 21,3%) que aqui descrevemos em função do sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e situação laboral.

Tabela 1 - *Descrição dos Participantes em Função do Sexo*

	Professores n (%)	Diretores n (%)	Total n (%)
<i>Sexo</i>			
Feminino	46 (62.2%)	15 (68.2%)	61 (63.5%)
Masculino	28 (37.8%)	7 (31.8%)	35 (36.5%)
Total	74 (100%)	22 (100%)	96 (100%)

No que diz respeito ao grupo dos diretores/subdiretores participaram 15 sujeitos (68.2%) do sexo feminino, 7 do sexo masculino (3.8%) e um não identificou o sexo. Em relação ao grupo dos 85 professores coordenadores, 46 são do sexo feminino (63.2%) e 28 são do sexo masculino (37.8%), 11 não assinalaram resposta.

Tabela 2 - *Descrição dos Participantes em Função das Categorias das Idades*

	Professores n (%)	Diretores n (%)	Total n (%)
<i>Idade</i>			
26-35 anos	22 (30.1%)	3 (13.6%)	26(26.3%)
36-45 anos	22 (30.1%)	5 (22.7%)	27(28.4%)
46-55 anos	20 (27.4%)	8 (36.3%)	28(29.5%)
56-60 anos	8 (11.0%)	3 (13.6%)	11 (11.6%)
+60 anos	1 (1.4%)	3 (13.6%)	4 (4.2%)
Total	73 (100.0%)	22 (100.0%)	95 (100.0%)

Em relação à idade dos diretores/subdiretores, participaram no estudo 3 sujeitos com idades entre 26-35 anos (13.6%), 5 sujeitos com idades entre os 36-45 anos (22.7%), 8 sujeitos com idades entre 46-55 anos (36.3%), 3 sujeitos com idades entre 56-60 anos (13.6%) e 3 sujeitos com mais de 60 anos (13.6%). Neste item do questionário 1 dos sujeitos não deu resposta.

No grupo dos professores verifica-se que 22 sujeitos tinham entre 26-35 anos (30.1%), 22 sujeitos tinham entre 36-45 anos (30.1%), 20 sujeitos tinham entre 46-55 anos (27.4%), 8 sujeitos entre 56-60 anos (11.0%) e 1 sujeito com mais de 60 anos (1.4%).

Tabela 3 - *Descrição dos Participantes em Função dos Anos de Serviço*

	Professores					Diretores				
	n	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	n	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>
Anos de serviço	85	2	38	17.81	11.25	23	2	37	23.83	10.18
Anos de serviço Ingombota	85	1	35	12.16	9.63	23	1	15	7.81	4.72

Considerando os anos de serviço profissional verificamos que dos 85 professores, no mínimo têm 2 anos de serviço e no máximo têm 38 anos de serviço. Em média os professores têm 17.81 anos de serviço. No caso dos 23 diretores têm no mínimo 2 anos e máximo de 37 anos de serviço. Em média, os diretores trabalham há 23.83 anos, um valor bastante superior aos professores. Analisando apenas os anos de serviço no Município do Ingombota, a situação é um pouco diferente. No caso dos professores, em média trabalham nesta região há 12.16 nos e no caso dos diretores trabalham no Município, em média, há 7.81 anos, um valor bastante abaixo dos professores.

Tabela 4 - *Descrição dos participantes em função das habilitações académicas*

	Professores n (%)	Diretores n(%)	Total n(%)
<i>Habilitações Académicas</i>			
Ensino Médio	36 (44.4%)	5 (21.7%)	41 (39.4%)
Bacharelato	27 (33.3%)	6 (26.1%)	33 (31.7%)
Licenciatura	18 (22.2%)	11 (47.8%)	29 (27.9%)
Pós-graduação	0 (0.00%)	1 (4.3%)	1 (1.0%)
Total	81 (100.0%)	23 (100.0%)	104 (100.0%)

Na Tabela 4 apresentamos os dados das habilitações académicas dos participantes da amostra de cada um dos grupos. Verificamos que a maioria da amostra tem apenas o Ensino Médio (39.4%) e apenas uma das pessoas (pertencente ao grupo dos diretores) tem formação pós-graduada. Analisando o grupo dos professores, verificamos que 36 têm Ensino Médio (44.4%), 27 professores têm Bacharelato (33.3%) e 18 professores têm Licenciatura (22.2%). No grupo dos diretores, 5 diretores têm Ensino Médio (21.7%), 6 têm Bacharelato (26.1%), 11 têm Licenciatura (47.8%) e apenas 1 tem Pós-graduação (4.3%).

Tabela 5 - *Descrição do Tipo de Formação*

	Professores n (%)	Diretores n (%)	Total n (%)
<i>Formação</i>			
Com formação CE	56 (76.7%)	22 (95.7%)	78 (81.3%)
Sem formação CE	17 (23.3%)	1 (4.3%)	18 (18.8%)
Total	73 (100.0%)	23 (100.0%)	96 (100.0%)

No que diz respeito ao tipo de formação dos professores, verificamos que 56 professores têm formação na área das Ciências da Educação (76.7%) e 17 não têm formação na área das Ciências da Educação (23.3%). No caso dos diretores, verificamos que apenas um deles não tem formação em Ciências da Educação (4.3%).

Tabela 6 - *Participação em projetos na escola*

	Professores n (%)	Diretores n(%)	Total n(%)
<i>Participação em projetos</i>			
Sim	45 (62.5%)	10 (52.6%)	55 (60.4%)
Não	27 (37.5%)	9 (47.4%)	36 (39.6%)
Total	72(100%)	19 (100%)	91 (100%)

Na tabela 6 podemos ver que mais de metade dos professores (62.5%) participam em projetos na escola, para além de coordenarem as atividades pedagógicas e extraescolares. No caso dos diretores, 52.6% participam em projetos.

#### **4.4. INSTRUMENTOS**

Segundo De Ketele e Roegiers (1993), no início de qualquer investigação é importante perceber o papel da recolha de informações, as precauções a tomar e a utilização que se pode fazer da informação. Os mesmos autores ainda afirmam que a recolha de informação se refere a um processo organizada que permite através do recurso a uma variedade de fontes passar de um nível de conhecimento a outro em função de objetivos claramente definidos (De Ketele & Roegiers, 1993).

O nosso tipo de estudo levou-nos a realizar uma investigação mista, como já explicamos anteriormente. Assim, para dar resposta à questão de pesquisa e aos objetivos do estudo utilizamos como instrumento para recolha dos dados o inquérito por questionário aplicado aos diretores, subdiretores e aos professores coordenadores e a análise documental ou bibliográfica.

Diante dos objetivos que foram definidos, apresentamos a nossa justificativa em torno desta escolha: o inquérito por questionário permite a recolha de informação junto de um grande número de pessoas e comparar as suas respostas para além de ser uma técnica que mais está adequada à metodologia de investigação quantitativa, sendo o método de recolha de dados mais utilizado pelos investigadores (Fortin et al., 2009). Esta técnica consiste em colocar a um conjunto de inqueridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expetativas, ao nível de conhecimento (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Sobre o questionário, Fortin et al. (2009, p.380) afirmam ainda que a sua construção exige da parte do investigador uma definição clara do estudo, um bom conhecimento do estado da investigação sobre o fenómeno considerado e uma ideia clara dos dados a recolher.

A elaboração do questionário segue, então, uma série de etapas: 1ª - determinar qual a informação a recolher; 2ª -construir um banco de questões: formular as questões; 3ª -ordenar as questões; 4ª -submeter o esboço do questionário a revisão; 5ª - pré-teste do questionário; 6ª - redigir a introdução e as diretrizes (Fortin et al., 2009, p. 381). Todavia, o questionário com o qual trabalhamos foi uma adaptação do questionário elaborado por Simão e Flores (2005) sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores. Os questionários adaptados foram submetidos à análise e validação do seu conteúdo por três investigadores.

Para o nosso estudo usamos dois questionários em papel um dirigido aos professores coordenadores e outro aos diretores e subdiretores (conferir anexos 1 e 2). Cada um dos questionários inclui dados de caracterização sociodemográfica dos respondentes que corresponde dos pontos 1 ao 4, relacionados a dados profissionais (constam nos pontos 5 ao 8), relacionados à formação continua consta unicamente no questionário dirigido aos professores e inclui questões abertas, fechadas, de escolha múltipla (itens 9 ao 11). O questionário destinado aos professores inclui ainda um item sobre quais foram as principais motivações que levaram a participar da formação (item 12) na forma de escalas tipo Lickert (1 é nada importante e a 5 muito importante). Os questionários incluem também um conjunto de itens na forma de escala tipo Lickert relacionados ao impacto da formação continua promovidas pelas ZIP. Para os professores esta questão corresponde ao ponto 13 e para os diretores ao ponto 7. Outra questão com um conjunto de itens na escala de Lickert corresponde a aspetos relativos ao trabalho docente e ao seu impacto na melhoria da qualidade do ensino: para os diretores esta questão corresponde ao item 8 e para os professores ao item 14; a questão relacionada às percepções sobre a ZIP para os diretores consta no ponto 9 e para os professores no ponto 15. Foi também perguntado aos professores e diretores se estavam envolvidos em projetos na sua escola e para indicarem o nível de responsabilidade com um tipo de pergunta aberta que para os diretores corresponde ao item 10 e para os professores ao 16. Por fim, uma outra pergunta aberta foi colocada sobre qual a natureza dos projetos correspondendo ao item 11 para os diretores e ao 17 para os professores.

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental foram também outros meios de recolha de informação que serviram para definir e fundamentar o problema, delimitar o campo de compreensão da pesquisa bem como a concretização dos objetivos definidos.

Parafraseando Lakatos e Marconi (1992, p.43), toda a pesquisa implica levantamento de dados de várias fontes o que se obtém por dois processos que são a documentação direta e a indireta. Na

direita está a pesquisa de campo ou a pesquisa de laboratório e na indireta enquadra-se a pesquisa documental ou fontes primárias e pesquisa bibliográfica ou fontes secundárias.

Gil (2002, p. 45), destaca que a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica e que diferem ambas nas fontes pelas quais se obtém os dados. A pesquisa bibliográfica utiliza as contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto e as fontes são sobretudo material impresso localizado nas bibliotecas. Porém a pesquisa documental recorre a materiais que não recebem ainda um atendimento analítico e que as fontes são diversificadas e dispersas.

Todavia, Gil (2002, p.46) refere que na pesquisa documental os documentos são conservados em arquivos públicos e instituições privadas, que inclui documentos como cartas, diários, fotografias gravações, memorando, regulamentos, etc.. Lakatos e Marconi (1992, p. 43) destacam que na pesquisa documental os materiais ainda não elaborados, escritos ou não, podem servir de fonte de informação da pesquisa e que podem encontrar em arquivos públicos ou particulares, assim como em fontes estatísticas compiladas por órgãos oficiais e particulares, que comporta gravações, fotografias, desenho, pintura, etc. Sendo assim podemos ver que os autores comungam da mesma ideia. Neste trabalho recorreremos aos dois tipos de pesquisa devido à origem das fontes dos dados, uns foi via biblioteca outros por meio das instituições como o Ministério da Educação (Instituto de Formação de Quadros), o programa do PAT- Aprendizagem Para Todos, o Distrito Municipal da Ingombota, INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, onde nos foram cedidos documentos como relatórios, documentos reguladores (diários), Currículos, regulamentos etc.

#### **4.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS**

##### **4.5.1. PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS**

O questionário como instrumento de recolha de dados exige também por parte do investigador certos cuidados antes de ser submetido aos inquiridos, uma vez que este é feito de forma indireta. Carmo e Ferreira (1998) destacam duas questões a ter-se em conta a este respeito: o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos. Os mesmos autores ressaltam também os procedimentos que os mesmos, como instrumento de recolha de dados, devem ter em conta: definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras; identificar as variáveis relevantes; seleccionar a amostra adequada de inquiridos; elaborar o instrumento em si; testá-lo e administrá-lo para depois se poder recolher e analisar os resultados.

E como a ideia do nosso trabalho é saber quais as percepções dos professores, diretores e subdiretores em relação à formação contínua nas ZIP, o impacto deste modelo de formação compartilhada, bem como os *inputs* que trazem para a sua formação profissional e para a melhoria da educação/ensino em geral, empenhamo-nos em garantir que todo o processo de recolha dos dados seguisse as normas que a literatura metodológica orienta, de forma a que este estudo nos levasse a obter resultados fiáveis junto dos inqueridos, despertando neles a importância do tema e que as suas opiniões eram de fundamental relevância.

Como é sabido, a amostra do nosso estudo faz parte de uma instituição e esta por sua vez é rígida por normas administrativas. Assim sendo, de nossa parte sabemos que devemos seguir as normas hierárquicas e éticas e esse seguimento esteve presente durante o procedimento na recolha dos dados no nosso estudo.

A palavra ética é derivada do grego e significa aquilo que pertence ao carácter. Referimo-nos sempre à palavra ética para julgar o correto e o não correto, da forma como nos deparamos no nosso dia-a-dia com diferentes situações. Ética é o nome dado, no ramo da filosofia, dedicado aos assuntos morais.

Desta feita para aplicação dos nossos questionários dirigimos uma petição ao chefe de secção do Distrito da Ingombota onde solicitamos a devida autorização para recolha dos referidos dados. Este por sua vez orientou para o responsável da área dos Recursos Humanos por ter contacto direto com o grupo alvo da nossa amostra e incumbi-o de fazer chegar os questionários aos mesmos. Ficou encarregue na distribuição e recolha dos mesmos pelo que o nosso contato foi de forma indireta na recolha dos dados. Os questionários foram respondidos de acordo com a percepção que cada respondente teve em relação às questões e o anonimato e a confidencialidade foram uma garantia total.

Ainda de acordo com Bento (2007), o objetivo de possuir uma filosofia moral dignificante é o homem tentar reger o seu comportamento por princípios éticos. Estes constituem-se enquanto diretrizes que servem de guia ao comportamento. Por isso, podemos dizer que o nosso estudo se prendeu, neste sentido, com princípios éticos, que são o apoio para obtenção da fiabilidade da pesquisa; assim como, para se chegar à população/amostra e à recolha dos dados, seguimos as normas administrativas que são regidas pelas instituições tutelares.



#### **4.5.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Os dados foram analisados com recurso ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 26. As respostas dos sujeitos foram codificadas numericamente para possibilitar as análises e as respostas inválidas foram codificadas devidamente para que não fossem consideradas nas análises.

Realizaram-se análises para descrição de frequências em função do grupo de Professores e Diretores. Apresentam-se as estatísticas descritivas, apresentando valores mínimo (Min) e máximo (Max), a média aritmética (M), e desvio-padrão (DP) das respostas dos participantes.

Para a realização das análises de comparação do grupo dos Professores e dos Diretores, recorreu-se ao teste estatístico não paramétrico Mann-Whitney devido ao número reduzido de participantes no grupo dos Diretores ( $n=23$ ). Ainda que o número de participantes neste estudo não permita a generalização dos resultados à população angolana, a sua análise e apresentação são importantes na medida em que pretende dar pistas para futuros estudos, mais aprofundados.

Para correlacionar as variáveis em estudo foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman que é uma medida de associação não paramétrica entre duas variáveis.

Recorremos também á análise de conteúdo das respostas às questões abertas do questionário.

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar os resultados das respostas dos professores coordenadores e dos diretores e subdiretores relativamente aos diferentes itens dos inquéritos por questionário.

Apresentamos inicialmente os resultados relativos às entidades dinamizadoras das ações de formação nas ZIP e aos conteúdos das ações de formação contínua dos professores nas ZIP.

Em seguida, serão apresentados os resultados nos itens relativos às motivações para a participação em ações de formação, perceção do impacto das ações frequentadas para o desenvolvimento profissional e melhoria do ensino e aprendizagem, perceção de melhoria após frequência de formação e perceção da estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora. Faremos esta apresentação diferenciando o grupo de professores e dos diretores.

Finalmente, faremos também a apresentação da correlação entre a idade, as habilitações académicas e as variáveis em estudo incidindo apenas nos resultados cujas correlações se revelaram estatisticamente significativas.

### 5.1. ENTIDADES DINAMIZADORAS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO NAS ZIP

No que concerne às entidades dinamizadoras das ações de formação nas ZIP (cf. Gráfico 1) verificamos que a entidade com mais ações de formação para os professores foi o Distrito Municipal da Educação (39,0%), seguida do Ministério da Educação (24,4%), a Direção Provincial de Educação (17,9%) e a Escola (17,1%).

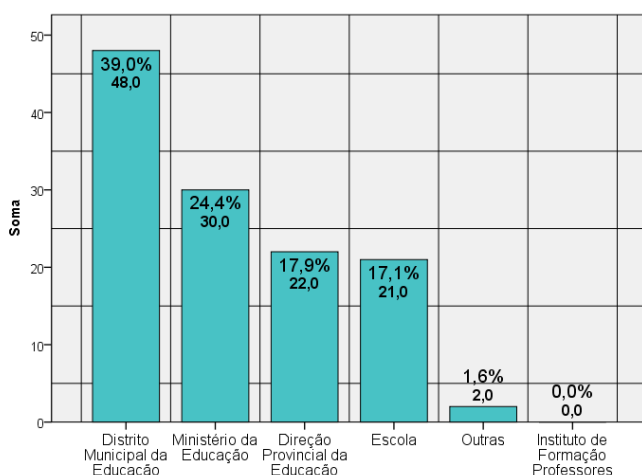


Gráfico 1 - Entidades dinamizadoras das ações de formação nas ZIP

Como se pode ler no gráfico nem todos os respondentes assinalaram as opções deste item, pelo que as percentagens apenas se referem às respostas assinaladas.

## 5.2. CONTEÚDOS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES NAS ZIP

Da lista de conteúdos apresentada para as ações de formação continua dos professores nas ZIP (cf. Gráfico 2) verificamos que os conteúdos mais frequentemente assinalados foram a Pedagogia/Didática (métodos/estratégias de ensino e aprendizagem) (35%), a Linguagem e Comunicação (18,1%), e a organização e Gestão escolar (9,4%).

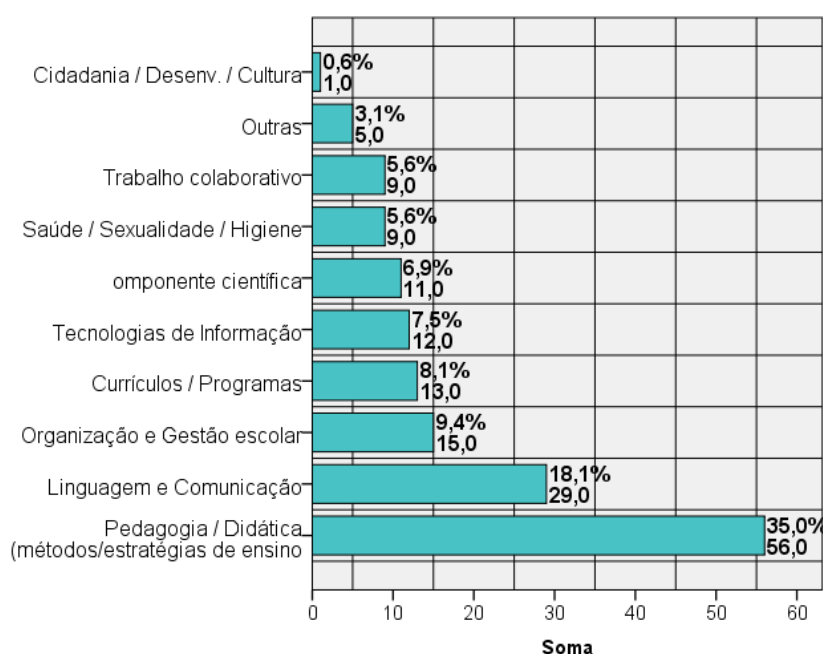


Gráfico 2 - Conteúdos das Ações de Formação Continua dos Professores nas ZIP

Conforme se pode ver no gráfico anterior nem todos os respondentes assinalaram a sua resposta a este item, facto que será posteriormente analisado sobre possíveis hipóteses de não resposta.

## 5.3. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO

Apresentam-se de seguida os resultados relativos às perceções dos professores coordenadores, sobre as suas motivações para participarem em ações de formação, sobre o impacto das mesmas na melhoria do ensino e sobre o seu desenvolvimento profissional.

Tabela 7 - *Motivações dos professores para a participação em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo*

Itens	n	Min	Max	M	DP
1. Progredir na carreira	85	1	5	4.38	.99
2. Prazer associado ao estudo	85	1	5	4.17	1.15
3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	85	1	5	4.48	.89
4. Promover o desenvolvimento pessoal	85	1	5	4.57	.85
5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	85	1	5	4.78	.63
6. Aumentar a minha autoestima	85	1	5	3.73	1.62
7. Responder às novas exigências associadas ao meu trabalho	85	1	5	4.40	1.08
8. Cumprir as exigências emanadas superiormente	85	1	5	4.31	1.05
9. Desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas	85	1	5	4.44	1.01
10. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	85	1	5	4.45	1.07
11. Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz	85	1	5	4.37	1.18
12. Desempenhar funções específicas na escola	85	1	5	3.62	1.54
13. Partilhar ideias e experiências com colegas	85	1	5	4.45	.91
14. Implementar as políticas/medidas da Administração Central	85	1	5	3.37	1.57
15. Implementar as políticas/medidas da Gestão local	85	1	5	3.39	1.51
16. Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas	85	1	5	4.12	1.15
17. Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas	85	1	5	4.10	1.20
18. Construir recursos didáticos com colegas	85	1	5	4.32	1.05

Considerando as motivações dos professores para participarem em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo, verificamos que os professores pontuaram a maioria das motivações acima do ponto médio da escala, ou seja, apresentam bons níveis de motivação. As motivações mais relevantes para participar nas ações foram “Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino” (4.78), “Promover o desenvolvimento pessoal” (4.57) e “Aumentar/melhorar oportunidades profissionais” (4.48). Por outro lado, os professores pontuaram menos nas motivações de “Implementar as políticas/medidas da Administração Central” (3.37), “Implementar as políticas/medidas da Gestão local” (3.39), “Desempenhar funções específicas na escola” (3.62).

Tabela 8 - *Percepção do Impacto das Ações Frequentadas para o Desenvolvimento Profissional e Melhoria do Ensino e Aprendizagem*

Itens	n	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>
1. De uma forma geral, estou satisfeito(a) com a formação contínua promovida pelas ZIP.	85	1	5	3.88	1.46
2. Na minha perspetiva, a formação contínua promovida pelas ZIP é eficaz, porque vai ao encontro das minhas necessidades enquanto professor(a).	85	1	5	3.95	1.42
3. Na minha opinião, a formação de professores das ZIP promove a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos.	85	1	5	4.13	1.42
4. Considero que a formação contínua promovida pelas ZIP corresponde às necessidades da escola de uma forma geral.	85	1	5	3.98	1.37
5. A formação contínua das ZIP tem contribuído, de forma satisfatória, para mudanças na organização e gestão da escola.	85	1	5	3.94	1.48
6. Na minha perspetiva, o currículo (conteúdos que têm sido abordados durante as formações promovidas pelas ZIP) vão ao encontro das minhas necessidades enquanto professor(a).	85	1	5	3.87	1.45
7. As ações de formação das ZIP preveem, na sua generalidade, uma componente prática de implementação/experimentação na sala de aula.	85	1	5	3.91	1.44
Total	85	0	5.00	3.02	1.70

Analisando a percepção dos professores coordenadores sobre o impacto das ações de formação, verificamos que estes pontuam de forma mais elevada “A formação de professores das ZIP promove a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos” (4.13), seguida da percepção de que a formação contínua promovida pelas ZIP corresponde às necessidades da escola de uma forma geral (3.98), também por ir ao encontro das suas necessidades enquanto professor(a) (3.95), por contribuírem para as mudanças na organização e gestão da escola (3.94) e por preverem uma componente prática de implementação na sala de aula (3.91). Outrossim, com menor pontuação verificamos a satisfação com a formação contínua promovida pelas ZIP (3.88), com o currículo (conteúdos que têm sido abordados durante as formações promovidas pelas ZIP) vão ao encontro das minhas necessidades enquanto professor(a) (3.87).

Tabela 9 - *Percepção de melhoria após frequência de formação*

Itens	n	Min	Max	M	DP
1. Desenvolver capacidades e competências em geral.	85	1	5	3.96	1.20
2. Tomar iniciativa.	85	1	5	3.86	1.21
3. Obter informação/dados sobre a eficácia ou qualidade do meu trabalho enquanto professor(a).	85	1	5	4.21	1.09
4. Desenvolver a capacidade de relacionamento com os pares (outros professores).	85	1	5	4.03	.99
5. Desenvolver a capacidade de relacionamento com os alunos.	85	1	5	4.22	1.15
6. Desenvolver a capacidade de relacionamento com a administração escolar (direção, entre outros).	85	1	5	3.92	1.20
7. Desenvolver a capacidade de relacionamento com a comunidade (pais e encarregados de educação, entre outros).	85	1	5	3.70	1.24
8. Desenvolver a autorreflexão e reformulação do meu trabalho enquanto professor(a).	85	1	5	4.05	1.05
9. Aumentar conhecimentos científicos.	85	1	5	4.22	1.22
10. Mobilizar novas/diferentes métodos e estratégias de ensino e aprendizagem.	85	1	5	4.21	1.21
11. Lidar com as novas tecnologias (na sala de aula e na escola).	85	1	5	3.81	1.39
12. Trabalhar colaborativamente.	85	1	5	3.85	1.23
13. Aumentar a capacidade de reflexão e reformulação da minha prática docente/atividade pedagógica.	85	1	5	4.30	1.11
14. Aumentar a capacidade para tomar decisões.	85	1	5	3.78	1.28
Total	85	0	4.64	2.80	1.47

No que se refere à percepção de melhoria após realizar ações de formação, no caso dos professores, verificamos que os que são mencionados mais vezes são: “Aumentar a capacidade de reflexão e reformulação da minha prática docente/atividade pedagógica” (4.30), “Aumentar conhecimentos científicos” (4.22), “Desenvolver a capacidade de relacionamento com os alunos” (4.22), “Mobilizar novas/diferentes métodos e estratégias de ensino e aprendizagem” (4.21), “Obter informação/dados sobre a eficácia ou qualidade do meu trabalho enquanto professor(a)” (4.21). Por sua vez, os que foram mencionados com menos frequência foram “Desenvolver a capacidade de relacionamento com a comunidade (pais e encarregados de educação, entre outros)” (3.70), “Aumentar a capacidade para tomar decisões” (3.78) e “Trabalhar colaborativamente” (3.85).

Tabela 10 - *Percepção da estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora*

Itens	n	Min	Max	M	DP
1. Sou encorajado(a) pela ZIP a frequentar ações de formação contínua.	85	1	5	3.60	1.31
2. A formação das ZIP tem influência no meu trabalho docente.	85	1	5	3.89	1.18
3. A formação da ZIP é importante para promover o meu desenvolvimento profissional.	85	1	5	4.03	1.29
4. A ZIP comunica/informa todas as escolas/professores sobre as ações de formação.	85	1	5	3.65	1.32
5. Sinto que as minhas necessidades são tidas em conta pelas ZIP na escolha dos temas das ações de formação.	85	1	5	3.31	1.33
6. Sinto que os meus pontos de vista são tidos em consideração durante as ações de formação promovidas pelas ZIP.	85	1	5	3.61	1.07
7. A formação das ZIP é também orientada por valores e para os valores (cidadania).	85	1	5	3.79	1.24
8. A formação das ZIP é centrada nas pessoas (alunos, professores,...)	85	1	5	3.89	1.25
9. A formação da ZIP incentiva-me a discutir as minhas práticas educativas.	85	1	5	4.03	1.18
10. A formação da ZIP leva-me a trabalhar em conjunto, colaborativamente.	85	1	5	4.11	1.13
11. As ações de formação da ZIP são espaços de partilha de ideias, materiais e experiências.	85	1	5	4.22	1.10
12. Nas formações da ZIP, discutimos as nossas práticas e autoavaliámos o nosso desempenho.	85	1	5	3.59	1.37
Total	85	0	5.00	2.78	1.51

No que se refere à percepção da estrutura e funcionamento da ZIP como entidade formadora, verificamos que os professores consideram como mais relevante: “As ações de formação enquanto espaços de partilha de ideias, materiais e experiências” (4.22), “A formação como um incentivo ao trabalho colaborativo” (4.11) e que “incentiva a discutir as práticas educativas” (4.03). Nos restantes itens, as pontuações são mais baixas, especialmente no que se refere à percepção de que as suas necessidades são tidas em conta pelas ZIP na escolha dos temas das ações de formação (3.31), na possibilidade de discutir as práticas e autoavaliação do desempenho (3.59).

#### 5.4. PERCEÇÕES DOS DIRETORES E SUBDIRETORES SOBRE A FORMAÇÃO

Apresentam-se neste ponto os resultados relativos às percepções dos diretores e subdiretores sobre o impacto das ações de formação no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria do ensino e aprendizagem e sobre a estrutura de funcionamento das ZIP enquanto entidade formadora.

Tabela 11 - *Percepção do Impacto das Ações de Formação no Desenvolvimento Profissional e Melhoria do Ensino e Aprendizagem*

Itens	n	Min	Max	M	DP
1. De uma forma geral, estou satisfeito (a) com a formação contínua promovida pelas ZIP.	23	1	5	3.61	1.16
2. Na minha perspetiva, a formação contínua promovida pelas ZIP é eficaz, porque vai ao encontro das necessidades dos professores.	23	1	5	3.52	1.25
3. Na minha opinião, a formação de professores das ZIP promove a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos.	23	2	5	3.86	1.21
4. Considero que a formação contínua promovida pelas ZIP corresponde às necessidades da escola de uma forma geral.	23	2	5	3.45	1.15
5. A formação contínua das ZIP tem contribuído, de forma satisfatória, para mudanças na organização e gestão da escola.	23	1	5	3.64	1.26
6. Na minha perspetiva, o currículo (conteúdos que têm sido abordados durante as formações promovidas pelas ZIP) vão ao encontro das necessidades dos professores.	23	1	5	3.52	1.29
7. As ações de formação das ZIP preveem, na sua generalidade, uma componente prática de implementação/experimentação na sala de aula.	23	2	5	3.77	1.07
Total	23	1.71	5.00	3.40	1.09

Analisando a Tabela 11 verificamos que os diretores/subdiretores consideram o maior impacto das ações da formação, “a promoção da qualidade do ensino e a qualidade das aprendizagens” (3.86), a consideração da “componente prática de implementação na sala de aula” (3.77) e o “contributo da formação para mudanças na organização e gestão da escola” (3.64). Menos indicados pelos diretores é a percepção de que a “formação vai ao encontro das necessidades da escola” (3.45), ou das “necessidades dos professores” (3.52).



Tabela 12 - *Percepção de Melhoria após a Formação*

Itens	n	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>
1. Capacidades/competências em geral.	23	3	5	3.95	.67
2. Capacidade de tomar iniciativa.	23	2	5	4.05	.89
3. Capacidade de obter informação/dados sobre a eficácia ou qualidade do meu trabalho enquanto professor(a).	23	3	5	4.05	.74
4. Capacidade de relacionamento com os pares (outros professores).	23	3	5	4.36	.66
5. Capacidade de relacionamento com os alunos.	23	1	5	4.22	1.00
6. Capacidade de relacionamento com a administração escolar (direção, entre outros).	23	3	5	4.22	.67
7. Capacidade de relacionamento com a comunidade (pais e encarregados de educação, entre outros).	23	3	5	4.00	.80
8. Capacidade de autorreflexão e reformulação do trabalho enquanto professor.	23	2	5	4.00	.84
9. Conhecimentos científicos.	23	2	5	4.10	1.00
10. Capacidade de mobilizar novas/diferentes métodos e estratégias de ensino e aprendizagem.	23	2	5	4.00	1.03
11. Capacidade de lidar com as novas tecnologias (na sala de aula e na escola).	23	2	5	3.77	.87
12. Capacidade de trabalhar colaborativamente.	23	2	5	4.05	.84
13. Capacidade de reflexão e reformulação da prática docente/atividade pedagógica.	23	3	5	4.05	.67
14. Capacidade para tomar decisões.	23	2	5	3.77	.83
Total	23	1.79	4.64	3.69	.78

Os resultados apresentados na Tabela 12 apresentam a percepção dos diretores sobre a melhoria após a formação. Como mais relevante, os diretores indicam “melhorias na capacidade de relacionamento com os pares (outros professores)” (4.36), “com os alunos” (4.22) e “com a administração escolar (direção, entre outros)” (4.22). Como menos relevantes os diretores indicam a “melhoria da capacidade de lidar com as novas tecnologias” (3.77), “tomar decisões” (3.77), ou “melhoria das capacidades/competências em geral” (3.95).

Tabela 13 - *Percepção sobre a Estrutura e Funcionamento da ZIP Enquanto Entidade Formadora*

Itens	n	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>
1. A ZIP encoraja os professores a frequentar ações de formação contínua.	23	2	5	3.78	1.00
2. A formação das ZIP influencia o trabalho dos docentes.	23	2	5	4.04	.93
3. A formação da ZIP é importante para promover o desenvolvimento profissional dos docentes.	23	3	5	4.09	.79
4. A ZIP comunica/informa todas as escolas/professores sobre as ações de formação.	23	1	5	3.55	1.10
5. Sinto que as necessidades dos professores são tidas em conta pelas ZIP na escolha dos temas das ações de formação.	23	1	5	3.33	1.15
6. Sinto que os pontos de vista dos professores são tidos em consideração durante as ações de formação promovidas pelas ZIP.	23	1	5	3.55	1.10
7. A formação das ZIP é também orientada por valores e para os valores (cidadania).	23	2	5	3.59	1.10
8. A formação das ZIP é centrada nas pessoas (alunos, professores,...)	23	2	5	3.96	.82
9. A formação das ZIP incentiva os professores a discutirem as suas práticas educativas.	23	3	5	4.26	.81
10. A formação das ZIP leva os professores a trabalharem colaborativamente.	23	3	5	4.35	.71
11. As ações de formação das ZIP são espaços de partilha de ideias, materiais e experiências.	23	3	5	4.14	.83
12. Nas formações das ZIP, discutem-se práticas e autoavalia-se o desempenho.	23	1	5	3.74	1.14
Total	23	2.00	5.00	3.79	.80

Considerando as ZIP enquanto entidade formadora, os diretores indicam como mais relevante as “ZIP enquanto incentivadoras para a discussão das práticas educativas” (4.26), do “trabalho colaborativo” (4.35), e enquanto “espaços de partilha de ideias, materiais e experiências” (4.14). Por sua vez, a pontuar mais baixo, está a percepção de que as “necessidades dos professores são tidas em conta pelas ZIP na escolha dos temas das ações de formação” (3.33), “A comunicação às escolas/professores sobre as ações de formação” (3.55), e a “consideração dos pontos de vista dos professores nas ações de formação promovidas pelas ZIP” (3.55).

## 5.5. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PROFESSORES E DIRETORES

Neste ponto iremos apresentar alguns aspetos comparativos relativos às perceções de professores e diretores no que se refere i) impacto da formação, ii) melhoria após a formação e, iii) estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora.

Tabela 14 - *Análise das Diferenças nas Pontuações Totais Médias de Professores e Diretores*

		n	M	SD	U de Mann-Whitney	p
Total Impacto da Formação	Professores	85	3.02	1.70	908.500	.603
	Diretores	23	3.40	1.09		
Total Melhoria após a formação	Professores	85	2.80	1.47	657.500	.016
	Diretores	23	3.69	.78		
Total Estrutura e funcionamento da ZIP	Professores	85	2.78	1.51	621.500	.008
	Diretores	23	3.79	.80		

Para podermos analisar se as diferenças das perceções entre professores e diretores era significativa, procedemos ao cálculo do teste não paramétrico U de Mann-Whitney para amostras independentes, por um dos grupos ter apenas 23 sujeitos. Para este teste usamos a pontuação total média de cada grupo em relação aos itens dos questionários das áreas: i) impacto da formação, ii) melhoria após a formação e, iii) estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora.

Tal como podemos verificar na Tabela 14, não existem diferenças estatisticamente significativas na perceção do impacto da formação entre professores e diretores. Isto é, embora os diretores apresentem, em média, uma perceção de impacto da formação ligeiramente superior à dos professores (3.40 e 3.02, respetivamente), esta diferença não é significativa ( $U = 908.500$ ;  $p = .603$ ).

Já no caso da perceção de melhoria após a formação e sobre a estrutura de funcionamento das ZIP, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas. Relativamente à melhoria da formação, verificamos que existem diferenças significativas ( $U = 657.500$ ;  $p = .000$ ), sendo que os diretores apresentam perceções mais elevadas de melhoria ( $M = 2.80$ ), quando comparados com os professores ( $M = 3.69$ ).

Verificamos a mesma tendência nos itens relativos à percepção da Estrutura e Funcionamento das ZIP, em que os diretores também têm percepções mais elevadas ( $M = 3.79$ ) do que os professores ( $M = 2.78$ ) e estas também são estatisticamente significativas ( $U = 621.500$ ;  $p = .008$ ).

## 5.6. RESULTADOS DE CORRELAÇÕES ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS

### 5.6.1. CORRELAÇÃO ENTRE A IDADE, AS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E AS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Da correlação entre a idade, as habilitações académicas e as variáveis em estudo (cf. Tabela 15) passamos a apresentar apenas os resultados cujas correlações se revelaram estatisticamente significativas.

Tabela 15 - *Correlação entre a idade, as habilitações académicas e as variáveis em estudo*

	Habilitações	
	Idade	Académicas
<b>IMPACTO GERAL DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES NAS ZIP</b>		
De uma forma geral, estou satisfeito com a formação contínua promovida pelas ZIP.	0,016	<b>-,296**</b>
A formação de professores das ZIP promove a qualidade do ensino e, a qualidade das aprendizagens dos alunos.	0,031	<b>-,364**</b>
A formação contínua das ZIP tem contribuído, de forma satisfatória, para mudanças na organização e gestão da escola.	-0,048	<b>-,346**</b>
O currículo (conteúdos abordados nas formações promovidas pelas ZIP) vão ao encontro das necessidades dos professores.	-0,118	<b>-,362**</b>
<b>ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS ZIP</b>		
A formação das ZIP é centrada nas pessoas (alunos, prof, etc)	<b>-,232*</b>	-0,017

\* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

A idade está correlacionada negativamente com o grau de concordância de que “A formação das ZIP é centrada nas pessoas (alunos, professores, etc)” ( $r = -,232^*$ ), o que sugere que os participantes mais velhos tendem a ter um maior grau de discordância com este facto.

As habilitações académicas estão correlacionadas negativamente com a percepção do impacto geral das ações de formação contínua dos professores nas ZIP, nomeadamente nos seguintes itens: “De uma forma geral, estou satisfeito com a formação contínua promovida pelas ZIP” ( $r = -,296^{**}$ ), “A formação de Professores das ZIP promove a qualidade do ensino e, a qualidade das aprendizagens dos alunos ( $r = -,364^{**}$ ), “A formação contínua das ZIP tem contribuído, de forma satisfatória, para

mudanças na organização e gestão da escola ( $r = -,346^{**}$ ), “O currículo (conteúdos abordados nas formações promovidas pelas ZIP) vão ao encontro das necessidades dos Professores” ( $r = -,362^{**}$ ), o que sugere que os participantes com mais habilitações académicas tendem a ter um maior grau de discordância com estes factos.

### 5.6.2. COMPARAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO EM FUNÇÃO DO SEXO (PROFESSORES)

Da comparação das variáveis em estudo em função do sexo nos professores (cf. Tabela 16) passamos a apresentar apenas as comparações que se revelaram estatisticamente significativas.

Tabela 16 - *Comparação das variáveis em estudo em função do sexo (Professores)*

IMPACTO GERAL DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUA DOS PROFESSORES						
	Feminino			Masculino		
	N	Média	Dp	N	Média	Dp
A formação de professores das ZIP promove a qualidade do ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos.	38	3,97	1,53	23	4,57	0,99
						<b>0,012</b>
A formação contínua das ZIP tem contribuído, de forma satisfatória, para mudanças na organização e gestão da escola.	36	3,67	1,59	21	4,48	1,03
						<b>0,040</b>

(1=Discordo totalmente | 2=Discordo muito | 3=Razoavelmente de acordo | 4=Concordo muito | Concordo totalmente)

IMPACTO DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUA NAS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES						
	Feminino			Masculino		
	N	Média	Dp	N	Média	Dp
Conhecimentos científicos	37	4,00	1,33	19	4,74	0,65
						<b>0,019</b>

(1=Não melhorou nada | 2=Não melhorou muito | 3=Melhorou em certa medida | 4=Melhorou muito | 5=Melhorou bastante)

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS ZIP						
	Feminino			Masculino		
	N	Média	Dp	N	Média	Dp
As necessidades dos professores são tidas em conta pelas ZIP na escolha dos temas das ações de formação.	32	3,13	1,26	17	3,94	0,97
						<b>0,015</b>

(1=Discordo totalmente | 2=Discordo muito | 3=N/ concordo, N/ discordo | 4=Concordo muito | 5=Concordo totalmente)

Assim, verificaram-se resultados significativos com um grau de concordância superior nos respondentes do sexo masculino:

- No impacto geral das ações de formação contínua dos professores, nos seguintes itens: “A formação de professores das ZIP promove a qualidade do ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos” ( $p=0,012$ ) e “A formação contínua das ZIP

tem contribuído, de forma satisfatória, para mudanças na organização e gestão da escola” ( $p=0,040$ );

- No impacto das ações de formação continua nas competências dos professores, nos “Conhecimento Científicos” ( $p=0,019$ );
- Na estrutura e funcionamento das ZIP, em “As necessidades dos professores são tidas em conta pelas ZIP na escolha dos temas das ações de formação.” ( $p=0,015$ ).

## **5.7. REFLEXÃO SOBRE ITENS SEM RESPOSTAS VÁLIDAS**

Durante o procedimento de análise dos dados recolhidos, verificou-se que os participantes apresentaram respostas inválidas a alguns itens, tanto no grupo dos Professores como no dos Diretores. Com o objetivo de refletir sobre estas respostas inválidas, apresentamos os itens.

### **No grupo dos Professores**

- Item 9: *“Indique quantas ações de formação frequentou nas ZIP da Ingombota nos últimos 5 anos cuja a variante:*

*a) Ações de curta duração (de 5 a 30 dias) \_\_\_\_\_*

*b) Ações de longa duração (mais de 30 dias) \_\_\_\_\_”*

Pretendia-se que os Professores apresentassem para cada alínea o número de vezes que participaram em formações de curta duração e o número de vezes que participaram em ações de longa duração. No entanto, as respostas dadas pelos participantes foram inválidas, na medida em que apenas colocaram um X, numa ou em ambas as alíneas. Uma vez que todos os participantes apresentaram uma resposta inválida, podemos assumir que o item não estava formulado de forma clara e inequívoca.

- Item 16: *“Está envolvida/o em projetos na sua escola? Sim/não*

*Se sim, indique o nível de responsabilidade nesse (s) projeto (s): Coordenador; membro da equipa; colaboração pontual.”*

Neste item não se verificou correspondência entre a resposta de participação ou não e a responsabilidade no projeto. Não havendo a possibilidade de despistar qual dos itens tinha sido erradamente preenchido, os itens foram considerados inválidos.

- Item 17 sobre a natureza dos projetos: *Indique qual a natureza desse (s) projeto (s)*”

Os participantes apresentaram respostas não relacionadas diretamente com a questão, como por exemplo:

- A ZIP é um projeto que tem objetivo fundamental, termos um universo de crianças matriculadas na 2ª classe, com um certo domínio de leitura e escrita até o final do ano letivo fazendo todos os ensaios necessários
- E de natureza pedagógica.
- A ZIP tem como objetivo de levar-me a um trabalho conjunto entre colegas.
- O projeto centra-se em formar o individuo na sua integridade, associando o conhecimento científico com a prática de diversas atividades desportivas.
- É de natureza cultural e educacional.
- A natureza é de formação técnica e científica e metodológica.
- Ajudar os professores no que concerne a capacitação metodológica, pedagógica e didática através de seminários.
- É de natureza educacional, cultural e de natureza extraescolares.

### **No grupo dos Diretores e Subdiretores**

- Item 10: *“A escola que dirige está envolvida em projetos? Sim/não”*
- Item 11: *“Se sim, indique qual a natureza desse(s) projeto (s).”*

As respostas, apesar de em alguns casos indicarem a natureza dos projetos, não houve uma definição clara natureza dos projetos. Algumas das respostas remetem para os objetivos das ZIP, conforme as transcrições das respostas anteriormente apresentadas.

Todavia, fizemos uma análise de conteúdo das respostas obtidas, ainda que em número pouco significativo relativamente ao total de respondentes, e codificamos as mesmas em categorias e subcategorias no que respeita às respostas dos professores e dos diretores conforme a tabela que apresentamos a seguir.

Tabela 17 - *Natureza dos projetos em que se encontram envolvidos os professores e diretores*

<b>Categorias</b>	<b>Projetos focados nos professores</b>	<b>Projetos focados nos alunos</b>		
		<b>Curriculares</b>	<b>Extracurriculares</b>	<b>Mistos</b>
<b>Sub-categorias</b>	Pedagógica	Científica	Sociocultural	Científica, sociocultural e desportiva
	Metodológica e pedagógica	Científica e metodológica		Científica e sociocultural
	Trabalho colaborativo		Atividades comunitárias	Científica e social
	Metodológica e científica		Organizacional	Organizacional e proteção ambiental
	Organizacional			
	Supervisão			

As respostas dos professores e diretores/subdiretores indicam globalmente que os projetos ora se focam na formação e trabalho dos professores, ora nos alunos. Em relação a estes últimos existem projetos de natureza curricular, extracurricular e outros com ambas as vertentes (mistos).



## **CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES**

Neste último capítulo focamo-nos na discussão dos resultados de acordo com a percepção dos professores coordenadores e diretores/subdiretores sobre o impacto da formação nas ZIP para a qualidade do ensino em articulação com a revisão de literatura e com os objetivos do nosso estudo.

Para tal, retomamos a nossa questão de partida para o estudo que realizamos: *Qual o impacto das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidades formadoras de professores, na qualidade do ensino em Angola, mais especificamente no distrito de educação da Ingombota, segundo as percepções dos professores e dos diretores e subdiretores das escolas?*

As respostas encontradas na nossa investigação apresentamos em cada um dos subtemas que abaixo descrevemos.

### **6.1. QUAL O IMPACTO DAS ZIP NA QUALIDADE DO ENSINO EM ANGOLA SEGUNDO AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES COORDENADORES?**

As Entidades que têm dinamizado mais ações de formação nas ZIP, segundo os professores, são o Distrito Municipal da Educação e o Ministério da Educação, tendo a escola uma dinamização bastante mais reduzida.

No que respeita aos conteúdos das ações de formação contínua que os professores frequentaram nas ZIP, os que mais são abordados são os do âmbito da pedagogia, didática, métodos e estratégias de ensino, seguidos dos que se referem à linguagem e comunicação e em menor grau à organização e gestão escolar.

Verificamos que os professores destacam como motivações principais para participar na formação contínua poderem desenvolver novas ideias e propósitos para o seu trabalho na escola e promover o seu desenvolvimento profissional, assim como aumentar as suas oportunidades profissionais. Atribuem menor relevância nas suas motivações para participar na formação melhorar as práticas de gestão ou desempenhar funções específicas na escola.

Analisando os resultados relativos à percepção sobre o impacto das ações frequentadas para o desenvolvimento profissional e melhoria do ensino e aprendizagem, constatamos que foi atribuído maior pontuação ao reconhecimento de que a formação das ZIP promove a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos. Também reconhecem que a formação contínua promovida pelas ZIP corresponde às necessidades da escola de forma geral.

Todavia, atribuem uma pontuação baixa à relação entre os conteúdos abordados na formação e as suas necessidades enquanto professor/a.

A perceção dos professores sobre a relevância da formação para o seu desenvolvimento profissional incide no reconhecimento de que a mesma contribui para aumentar a capacidade de reflexão e reformulação da sua prática docente/atividade pedagógica, assim como permite aumentar os conhecimentos científicos e desenvolver a capacidade de relacionamento com os alunos. Estes resultados estão em concordância com o que alguns autores referem. Concretamente, Serrazena (2002, p.13) destaca que o objetivo principal da formação de professores é desenvolver a capacidade de reflexão da sua prática, descobrir, criticar e modificar os modelos e também planificar, experimentar. Também Flores e Viana (2007, p. 115) salientam que o ensino, enquanto atividade prática, é concebido como uma espécie de diálogo dilemático entre pensamento e ação, que precisa introduzir a ideia de consciência e de reflexão, através das quais os professores se submetem à análise crítica, tanto das teorias como das próprias práticas e dos contextos sociais em que elas se desenvolvem.

Por seu turno, os professores discordam de que a formação contribui para mobilizarem diferentes métodos e estratégias de ensino e aprendizagem e obter informações sobre a eficácia ou qualidade do seu trabalho. Também atribuem menor pontuação ao contributo da formação para desenvolverem a capacidade de relacionamento com a comunidade (pais e encarregados de educação, entre outros) e aumentar a capacidade para tomar decisões e trabalhar colaborativamente.

No tocante à perceção sobre a estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora, os resultados mostram que os itens a que os professores atribuem pontuação mais elevada são os seguintes: as ações de formação enquanto espaços de partilha de ideias, materiais e experiencia, seguido do reconhecimento de que a formação incentiva o trabalho colaborativo e a discutir as práticas educativas. Porém, consideram que as suas necessidades não são tidas em conta na escolha dos temas de formação.

De salientar que no grupo de professores, os do sexo masculino revelam ter opiniões globalmente mais positivas sobre as condições e o impacto da formação. Em sentido contrário, na variável idade e habilitações literárias quanto mais elevadas, mais negativas são as perceções dos professores, denotando eventualmente uma maior exigência no que respeita aos objetivos e efeitos da formação.

Globalmente, podemos ver que as perceções dos professores mostram o reconhecimento favorável da formação promovida nas ZIP para o desenvolvimento dos seus conhecimentos científicos

e competências pedagógicas, com impacto na qualidade do ensino e no seu desenvolvimento profissional. Gostariam, contudo, que as suas necessidades fossem mais tidas em consideração e que outros temas fossem também abordados na formação mais centrada na escola. Nas perceções dos professores o que mais valoram da formação realizada na ZIP é, fundamentalmente, partilharem experiências, refletirem sobre a sua ação e aprenderem a trabalhar colaborativamente. Reconhecem também que aprendem a melhor comunicar com os alunos e com os seus pares.

## **6.2. QUAL O IMPACTO DAS ZIP NA QUALIDADE DO ENSINO EM ANGOLA SEGUNDO AS PERCEÇÕES DOS DIRETORES E SUBDIRETORES?**

As perceções dos diretores e subdiretores revelam algumas variações relativamente às perceções dos professores, embora na maioria das situações pouco significativas.

Analisando os resultados dos diretores, estes têm uma perceção bastante positiva sobre o impacto das ações de formação no desenvolvimento profissional e melhoria do ensino e aprendizagem, considerando particularmente a componente prática de implementação na sala de aula e o contributo da formação para mudanças na organização e gestão da escola. Por seu turno, discordam que a formação vai ao encontro das necessidades da escola.

Os diretores e subdiretores reconhecem também que a formação tem impacto na melhoria da capacidade de relacionamento com os pares (outros professores) e no relacionamento com alunos. Porém, atribuem menor pontuação à melhoria das capacidades para lidar com as novas tecnologias e tomar decisões.

Verificando os resultados que foram atribuídos pelos diretores sobre a estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora, aferimos que aqueles que foram mais valorizados correspondem a que a formação na ZIP é incentivadora para a discussão das práticas educativas e para levar os professores a trabalharem colaborativamente, partilhando ideias, materiais e experiências. Discordam, tal como os professores, que as necessidades dos professores são tidas em conta pela ZIP na escolha dos temas das ações de formação, assim como a comunicação escola/professores sobre as ações de formação.

### **6.3. QUAIS AS DIFERENÇAS ENTRE AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES E DOS DIRETORES E SUBDIRETORES?**

Os resultados obtidos na descrição dos professores e directores permitiram fazer a análise se as diferenças eram significativas apontadas nos itens dos questionários I) Impacto da formação, II) melhoria após formação e III) estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora.

Tomando comparação nos resultados podemos verificar que apesar dos directores terem apresentado uma média ligeiramente superior face aos professores no que refere a percepção de impacto da formação, esta diferença não é significativa.

Aferimos que no caso da melhoria verificada após a formação, comparando os resultados existem diferenças estatisticamente significativas sendo que a percepção é mais elevada por parte dos directores em relação aos professores. A mesma tendência se regista nos relativamente à percepção da estrutura e funcionamento da ZIP, já que os directores atribuem uma valoração mais elevada que os professores.

Em síntese, podemos observar que as percepções dos professores e dos directores não revelam maioritariamente diferenças significativas e nalguns itens são praticamente coincidentes. Todavia, os directores têm uma percepção mais favorável que os professores sobre o funcionamento da ZIP e sobre a melhoria alcançada após a formação.

Em resposta à nossa questão de investigação podemos concluir que o impacto da formação promovida pela ZIP se reflecte no desenvolvimento profissional dos professores, concretamente: maior reflexão sobre as práticas, partilha de experiências, melhor comunicação com os alunos, os pares e os órgãos de gestão da escola, aprendizagem de novas metodologias e estratégias de ensino o que se reflecte na melhoria e na qualidade do ensino.

Foi essencial para uma análise mais fundamentada dos dados do nosso estudo, uma interpretação baseada no conhecimento prévio, nomeadamente com o estudo teórico. Segundo informações dos documentos do Ministério da Educação de Angola (MED, s/d), as ZIP são estruturas educativas que permitem a formação contínua e a promoção de mais oportunidades de partilha de informações e experiências profissionais e de boas práticas na sala de aula. Os resultados do nosso estudo confirmam e reforçam estes aspetos, também destacados por Cardoso (2012). A autora refere que a importância do investimento na formação contínua deve-se ao facto de a mesma permitir o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências a partir das quais emergem novas estratégias de trabalho, se promove a inovação e a eficiência no processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, o presente estudo está de acordo com Morgado (2005, p. 28) que diz que as variáveis para interferir na mudança da escola são o grau de autonomia curricular e o desenvolvimento profissional dos docentes. Ainda segundo Morgado (2005, p. 25), grande parte dos problemas educativos acaba, inevitavelmente, por convergir na figura do professor, não só em relação ao processo de desenvolvimento curricular, mas também pela responsabilidade que lhe está consignada em termos de mudança.

Para tal podemos afirmar que ficou evidente que, segundo as percepções dos participantes neste estudo, a formação promovida nas ZIP está correspondendo às perspetivas teóricas e políticas defendidas atualmente a respeito da formação profissional de professores, mesmo tendo presente as lacunas que tanto os professores quanto os diretores referem. Converte também neste sentido o conceito apresentado por Garcia (1999, p. 23, citando Medina & Dominguez, 1989, p. 87) de que, consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, refletida e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento inovador, trabalhando em equipa com colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

#### **6.4. CONCLUSÕES**

Recordando que a nossa investigação foi em torno da formação contínua e profissional dos professores para a qual traçamos alguns objetivos, salientamos agora as principais conclusões do estudo.

O processo de desenvolvimento da investigação teve como foco trazer para análise percepção do impacto que se tem do processo de formação e capacitação do corpo docente no modelo da ZIP. Esta é uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino em Angola que perante o diagnóstico para implementação da reforma educativa demonstrou que um dos pontos de estrangulamento do sistema educativo é a má qualidade da formação dos seus profissionais.

Através da análise e discussão dos resultados obtidos face ao objectivo geral: analisar o processo de formação contínua que tem sido levado a cabo pelas estruturas educativas no âmbito das ZIP em Angola, província de Luanda, Distrito da Ingombota, em função das percepções dos directores, subdirectores e professores chegamos ao entendimento e concluímos que:

1. no que toca às entidades dinamizadoras da formação dos professores o Distrito Municipal da Ingombota é a entidade que mais tem feito formação e a escola a que menos faz, o que revela

uma lacuna desta última diante do que se pretende para a capacitação profissional dos professores;

2. os conteúdos que mais se tratam são no âmbito pedagógico/didático, métodos e estratégias de ensino, linguagem e comunicação, gestão, demonstrando que os programas de formação têm pautado menos por uma integração de conteúdos que, na nossa visão, devem merecer atenção perante o contexto hoje de formação docente, referentes a aspetos como as TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), Integração Curricular, Investigação Científica, Educação Especial, Culturais e Sociais;
3. as motivações para participar em ações de formação o foco dos professores é trazer novas ideias/propósitos diante do seu trabalho e desenvolvimento pessoal e profissional, o que nos dá uma visão da preocupação em capacitar-se de forma a dar maior confiança e segurança do seu eu e nas suas atividades profissionais. Os demais conteúdos com menos pontuação, embora os enriqueça parece não ser relevante na sua motivação;
4. a percepção do impacto das ações de formação frequentadas para o desenvolvimento da melhoria do ensino pelos diretores/subdiretores valorizam a promoção da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, necessidades da escola e dos professores. Porém, embora reconheçam que traz mudança no processo educativo para melhor, consideram que não reflete totalmente o essencial tanto para a escola como para o professor;
5. após formação os professores revelam, maior capacidade de reflexão, reformulação das práticas docentes, conhecimentos científicos, relacionamento com os alunos, novos métodos e estratégias de ensino aprendizagem, o que deixa claro que a formação de certa maneira traz uma visão crítica acerca do processo de educativo;
6. como estrutura e funcionamento a ZIP, enquanto entidade formadora, os professores consideram que é um espaço de partilha de ideias, material e experiências, de trabalho colaborativo e discussão das práticas educativas, o que concluímos que é o espaço para a sua capacitação e aprimoramento profissional;
7. a comparação das variáveis em função do sexo, revelam que os professores do sexo masculino identificam um impacto geral mais positivo das ações de formação contínua dos professores na promoção da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Por sua vez, os professores de idade e formação mais elevada atribuem valores mais baixos a esse impacto;
8. os resultados que mereceram valores menores ou percepções menos favoráveis dos inquiridos foram a melhoria na política de gestão; desempenhar funções específicas na escola;

capacidade de relacionamento com a comunidade; capacidade de tomar decisões; discutir as práticas de autoavaliação de desempenho; lidar com as novas tecnologias; comunicação escola-professor. A pontuação atribuída demonstra que há mais preocupação durante o processo de formação na abordagem dos temas directamente sobre o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares não porque estes tenham pouca importância, mas por ser uma tendência na estruturação dos projectos de formação.

As conclusões nos dão oportunidade de explicar pormenorizadamente os objectivos específicos da investigação onde podemos trazer a nossa análise de qual a percepção dos diretores e professores sobre o impacto da formação contínua desenvolvida nas ZIP.

Em relação ao objetivo “compreender qual a percepção dos professores em relação ao impacto que as ZIP têm na sua formação e desenvolvimento profissional na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos” podemos evidenciar que: os professores têm preocupação com a sua profissão/trabalho e com a aquisição de competências práticas, científicas, pedagógica/didática; a formação tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, contribui para prestar um serviço de qualidade aos alunos e à escola, e destacam que a partilha e colaboração entre professores e demais atores neste processo de formação, permite a inovação das práticas. É isto torna o professor capaz de ter o seu senso crítico ao entender que mesmo assim precisa-se de mais atributos nos programas de formação que garantam a melhoria da qualidade no ensino onde eles são os mentores principais.

No que se refere ao objetivo “perceber a opinião dos diretores/subdiretores pedagógicos das escolas sobre o impacto da formação nas ZIP, no processo de ensino e aprendizagem”, observamos que mesmo tendo sido apontado lacunas no processo de formação sobre necessidades da escola e dos professores, os diretores e subdiretores, concordam que tem contribuído para a evolução das atividades dos professores permitindo uma reflexão sobre a sua atuação como profissional, mas que também tem incentivado uma reestruturação na organização e gestão administrativa da escola e no seu trabalho.

Referindo-nos ao objetivo “compreender se o currículo e métodos implementados pelas ZIP, enquanto órgãos de formação contínua de professores são os adequados para as finalidades que se pretende atingir, na perspectiva dos diretores, subdiretores e professores”, ressaltamos que tanto os diretores como os professores não estão satisfeitos em relação ao currículo, demonstrando que os temas abordados não são em consenso e globalmente não respondem às necessidades dos professores; os métodos implementados na formação não têm sido os mais adequados o que, para o

nosso entendimento apesar de as ZIP pautarem pela partilha e colaboração existe ainda um distanciamento de uma formação mais participativa, pois o professor parece ser apenas um receptor dos conteúdos e isto não permite atingir o que se pretende ou seja a participação crítica.

## **6.5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PISTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES**

Durante o nosso estudo empírico algumas dificuldades e limitações constatadas merecem ser destacadas. Primeiro, o estudo foi limitado aos diretores, subdiretores e professores coordenadores das escolas que responderam aos questionários. Também devemos referir que tivemos dificuldades no retorno dos questionários distribuídos, várias perguntas sem respostas mesmo as que já apresentavam opções.

A respeito do questionário, que acreditamos estava compreensível, notamos alguma dificuldade ou falta de atenção por parte dos professores não tendo seguido uma sequência nas respostas em algumas questões e por isso foram invalidadas por não possibilitarem a sua análise.

Uma outra limitação foi na busca de material de fundamentação teórica, neste caso documento ligados diretamente às ZIP e a formação contínua em Angola, vários impasses encontrados mesmo nas instituições promotoras do projeto.

Porém, pensamos que este tema que desenvolvemos e a análise que fazemos é relevante para muitas outras análises em torno da formação contínua de professores e o papel do professor e da escola neste universo cada vez mais global onde a tecnologia de informação e comunicação está presente em um ritmo cada vez mais acelerado.

Perante este fato, é de capital importância a atenção e capacitação docente devido o papel social que foi atribuído a escola, por outro lado além dos temas pedagógicos/didáticos, tem de abrir mais o leque a demais que possam munir o professor de ideias, conhecimento/competências, hábitos e habilidades.

É facto que estamos cientes que esta dissertação vai juntar-se a outros trabalhos relacionados ao nosso tema e ao sistema educativo angolano contribuindo para discussões, análises sobre perspectivas teóricas, práticas, investigação científica, políticas e estratégias educativas no âmbito da formação de professores. Também vai permitir o desenvolvimento de temas futuramente que para nós é oportuno estudar, nomeadamente a avaliação curricular do processo de formação das ZIP, o desempenho dos professores na sala de aula e aprendizagem dos alunos diante da formação dinamizadas pelas ZIP, a formação contínua e profissional dos professores nas ZIP e a análise e



avaliação dos resultados pelos coordenadores e os mentores do projeto, visto que estes podem ajudar na avaliação global futura sobre a formação contínua de professores a ser desenvolvida em Angola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial (BM) (2013). *Relatório N° 66598-AO*. Documento de Avaliação do Projeto de Proposta de Crédito à República de Angola para um Projeto de Aprendizagem Para Todos.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didática Editora.
- Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didática Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto.
- Cardoso, E. M. S. (2012). *Problemas e Desafios na Formação Inicial de Professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Cardoso, S. O. (2014). *A Formação Contínua de Professores como Resposta para a Equidade e Sucesso Educativo: Avaliação, TIC e Diferenciação – Um estudo de caso*. (Tese de Doutoramento) S. Tiago de Compostela: Universidade de Compostela.
- Cassova, A. (2016). *Desafios na Formação Docente no Ensino Primário em Angola: O contributo da formação inicial de professores* (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Correia, J. A.; Lopes, A. & Matos, A. (1999). *Formação de Professores: da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições Asa.
- Cunha, M. J. S. (2009). Formação de Professores: um desafio para o século XXI. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho 2009. Acedido a 29.10.2019 em [www.Educacion.udc.es>documentos>congreso>Xcongreso>pdfs](http://www.Educacion.udc.es/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professor: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketete, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamento dos métodos de observação, de questionário, de entrevista e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, A. I. S. Sousa, J. J. S & Dias, J. L. (2017). O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores. In *Atas do IV Encontro Nacional e X Fórum Estado*.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente, Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

- Flores, M. A & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contexto e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudanças*. Braga: CIEEd.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*, Lisboa; CNE, pp. 192-222, novembro de 2º15: ISBN 978-972-8360-94-8, acedido a 29.19.2019 em [https://www.ffms.pt>file download>livro – a – formação – de – professores](https://www.ffms.pt>file%20download>livro%20a%20formação%20de%20professores).
- Formosinho, J., Machado & J. Mesquita E. (2014). *Luzes e Sombras da Formação Continua, Entre a Conformação e a Transformação*. Mangualde: Editora Pedagogo.
- Garcia, C. M, Gomez, A. P, Novoa. A, Popkewitz, T. S, Schon D. A & Zeichner. K. (1992). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Garcia, M. C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Governo da República de Angola (GRA) (2001). *Estratégias Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*. Luanda: Conselho de Ministros.
- Governo da República de Angola (GRA) (2001) Lei de Base do Sistema de Educação Angolano. Luanda.
- Governo da República de Angola (GRA) (2010). Constituição da República de Angola. Luanda.
- Grácio, R. (1980). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grilo, M. A. G, & Amaro, M. C. F. P. (2016) Guia Metodológico de Apoio à Zona de Influencia Pedagógica. Luanda: Ministério da Educação.
- INFQ – BIEF. (2007). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Acedido em 05.06.2018, em [www.edief.be/angola/courses/PM/document/Documento/PMFP-](http://www.edief.be/angola/courses/PM/document/Documento/PMFP-)
- INIDE (2003). *Caraterização Global do Contexto Angolano e Respetivo Sistema Educativo*. Luanda: Ministério da Educação.
- Jacinto, M. (2003). *A formação inicial de professores: conceção e práticas de orientação*. São Paulo: Editora, Atlas.
- Lakatos, M. E. & Marconi, M. A. (1992) *Metodologia do Trabalho Científico*. S. Paulo: Editora-Atlas.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Editora Porto.

- Ministério da Educação (MED) (2013). Currículos de formação de professores, 1º Ciclo do ensino secundário. Angola: Editora GestGrafica, S.A.
- Ministério da Educação (MED) (2014). *Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa*. Angola: Editora Moderna.
- Ministério da Educação (MED) (s/d). Resumo sobre as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP).
- Moreira, A. F. B & Macedo, E. F. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C & Reis, M. I. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Perspetivas Europeias*. Braga: CIEEd.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Mouzinho, A., Caena, F., & Valle, J. M. (2015). *Formação de professores: Tendências e desafios*.  
acedido a 29.10.2019 em <https://www.ffms.pt/file Download>livro-a-formação de -professores>.
- Mouzinho, A.; Caene, F. & Valle, J. M. (2015). *Formação de professores: Tendências e desafios*.  
acedido a 29.10.2019 em <https://www.ffms.pt/file Download>livro-a-formação de -professores>.
- Mpovelo, W. M. (2016). *Avaliação do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Edições CEEP Braga.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. P & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, J. E. D. (2006). *Formação de Professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- PNFQ. (s/d). *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013 – 2020*. Luanda: Órgãos Essenciais Auxiliares do Presidente da República Casal Civil – Gabinete do Presidente.
- Quivy, R. & Compenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formação de professores: elementos para uma teoria prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa:

Silva, A. M. C. (2000). Formação contínua de professores. Uma reflexão sobre práticas e as práticas de reflexão em formação, *Educação & Sociedade*, vol.21, n.72, pp.89-109.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspetivas Organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw– Hill.

UNESCO (2009). Padrões de Competências em TIC para professores. Marco Político.



## ANEXO 1

Universidade do Minho  
Instituto de Educação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO 2019/2020

ESPECIALIDADE EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E AVALIAÇÃO

---

### **Objetivos do Questionário:**

Obj. Geral: Analisar as perceções dos professores coordenadores de classe/disciplina, diretores e subdiretores do distrito da Ingombota, sobre o impacto das ZIP no desenvolvimento profissional docente.

Obj. Específicos:

- Perceber a opinião/perceção dos diretores e subdiretores pedagógicos das escolas sobre este processo de formação dos professores nas ZIP e o seu impacto no desenvolvimento profissional docente;
  - Perceber se o currículo e os métodos ao dispor das ZIP, enquanto órgão de formação contínua de professores, são os adequados para as finalidades que pretendem atingir, na perspetiva/perceção dos professores coordenadores de classe/disciplina, diretores e subdiretores.
- 

Caro(a) Diretor(a)/Sub-Diretor

Este questionário faz parte de uma pesquisa, no âmbito de uma dissertação de mestrado, que tem como principal objetivo analisar as perceções dos professores coordenadores de classe/disciplina, diretores e subdiretores do distrito da Ingombota, sobre o impacto das ZIP no desenvolvimento profissional docente. Agradeça poder contar com a sua colaboração na resposta a este questionário!

## Questionário\*

### A formação contínua da ZIP e o desenvolvimento profissional docente em Angola, na província de Luanda, distrito da Ingombota.

#### Dados pessoais e profissionais

Coloque uma cruz (X) na opção que se aplica à sua situação:

<b>1. Género:</b>	Fem.	Masc.							
<b>2. Idade:</b>	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	+60
<b>3. Habilitações Académicas:</b>	Ensino Médio	Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento			
<b>4. Formação inicial:</b>	Professor com formação em Pedagogia/Didática/Ciências da Educação <input type="checkbox"/>				Professor sem formação em Pedagogia/Didática/Ciências da Educação <input type="checkbox"/>				

#### 5. Número de anos de serviço:

#### 6. Anos de serviço enquanto diretor/sub-diretor na escola onde trabalha atualmente na Ingombota:

### Formação contínua promovida pelas ZIP nos últimos 5 anos: impacto

#### 7. Qual a sua percepção sobre o impacto das ações frequentadas pelos professores da escola que dirige no seu desenvolvimento profissional e na melhoria do ensino e aprendizagem?

Utilize a escala de 1 a 5 para cada um dos itens que se seguem considerando: **1=nada importante; 5= muito importante**

	1	2	3	4	5
1. De uma forma geral, estou satisfeito (a) com a formação contínua promovida pelas ZIP.	1	2	3	4	5
2. Na minha perspetiva, a formação contínua promovida pelas ZIP é eficaz, porque vai ao encontro das necessidades dos professores.	1	2	3	4	5
3. Na minha opinião, a formação de professores das ZIP promove a qualidade do ensino e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos.	1	2	3	4	5
4. Considero que a formação contínua promovida pelas ZIP corresponde às necessidades da escola de uma forma geral.	1	2	3	4	5

5. A formação contínua das ZIP tem contribuído, de forma satisfatória, para mudanças na organização e gestão da escola.	1	2	3	4	5
6. Na minha perspetiva, o currículo (conteúdos que têm sido abordados durante as formações promovidas pelas ZIP) vão ao encontro das necessidades dos professores.	1	2	3	4	5
7. As ações de formação das ZIP preveem, na sua generalidade, uma componente prática de implementação/experimentação na sala de aula.	1	2	3	4	5

**8. De seguida, enunciam-se alguns aspetos relativos ao trabalho dos professores da escola que dirige. Indique em que medida considera que a formação frequentada melhorou estes aspetos nos professores.**

Utilize uma escala de 1 a 5, considerando: **1= não melhorou nada, 5= melhorou totalmente.**

1. Capacidades/competências em geral.	1	2	3	4	5
2. Capacidade de tomar iniciativa.	1	2	3	4	5
3. Capacidade de obter informação/dados sobre a eficácia ou qualidade do meu trabalho enquanto professor(a).	1	2	3	4	5
4. Capacidade de relacionamento com os pares (outros professores).	1	2	3	4	5
5. Capacidade de relacionamento com os alunos.	1	2	3	4	5
6. Capacidade de relacionamento com a administração escolar (direção, entre outros).	1	2	3	4	5
7. Capacidade de relacionamento com a comunidade (pais e encarregados de educação, entre outros).	1	2	3	4	5
8. Capacidade de autorreflexão e reformulação do trabalho enquanto professor.	1	2	3	4	5
9. Conhecimentos científicos.	1	2	3	4	5
10. Capacidade de mobilizar novas/diferentes métodos e estratégias de ensino e aprendizagem.	1	2	3	4	5
11. Capacidade de lidar com as novas tecnologias (na sala de aula e na escola).	1	2	3	4	5
12. Capacidade de trabalhar colaborativamente.	1	2	3	4	5
13. Capacidade de reflexão e reformulação da prática docente/atividade pedagógica.	1	2	3	4	5
14. Capacidade para tomar decisões.					



## Perceções sobre a ZIP

De seguida, apresentam-se alguns itens relativos à estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora. Indique em que medida concorda ou discorda dos itens enunciados tendo em conta a sua experiência pessoal na sua escola.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Às vezes concordo, às vezes discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1. A ZIP encoraja os professores a frequentar ações de formação contínua.	1	2	3	4	5
2. A formação das ZIP influencia o trabalho dos docentes.	1	2	3	4	5
3. A formação da ZIP é importante para promover o desenvolvimento profissional dos docentes.	1	2	3	4	5
4. A ZIP comunica/informa todas as escolas/professores sobre as ações de formação.	1	2	3	4	5
5. Sinto que as necessidades dos professores são tidas em conta pelas ZIP na escolha dos temas das ações de forma	1	2	3	4	5
8. Sinto que os pontos de vista dos professores são tidos em consideração durante as ações de formação promovidas pelas ZIP.	1	2	3	4	5
9. A formação das ZIP é também orientada por valores e para os valores (cidadania).	1	2	3	4	5
10. A formação das ZIP é centrada nas pessoas (alunos, professores,...)	1	2	3	4	5
11. A formação das ZIP incentiva os professores a discutirem as suas práticas educativas.	1	2	3	4	5
12. A formação das ZIP leva os professores a trabalharem colaborativamente.	1	2	3	4	5
13. As ações de formação das ZIP são espaços de partilha de ideias, materiais e experiências.	1	2	3	4	5
14. Nas formações das ZIP, discutem-se práticas e autoavalia-se o desempenho.	1	2	3	4	5

10. A escola que dirige está envolvida em projetos? Sim  Não

11. Se sim, indique qual a natureza desse(s) projeto(s):

---



---



---



---

Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor, utilize o espaço que se segue.

**Muito obrigada pela sua  
colaboração!**

**Joana do Nascimento**



## ANEXO 2

Universidade do Minho  
Instituto de Educação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO 2019/2020

ESPECIALIDADE EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E AVALIAÇÃO

---

### **Objetivos da Investigação**

Obj. Geral: Analisar as perceções dos professores coordenadores de classe/disciplina, diretores e subdiretores do distrito da Ingombota, sobre o impacto das ZIP no desenvolvimento profissional docente.

Obj. Específicos:

- Compreender qual o entendimento/perceção dos professores coordenadores de classe/disciplina em relação ao impacto que as ZIP têm na sua formação profissional e no seu desempenho;
  - Perceber se o currículo e os métodos ao dispor das ZIP, enquanto órgão de formação continua de professores, são os adequados para as finalidades que pretendem atingir, na perspetiva/perceção dos professores coordenadores de classe/disciplina, diretores e subdiretores.
- 

Caro(a) Professor(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa, no âmbito de uma dissertação de mestrado, que tem como principal objetivo analisar as perceções dos professores, diretores e subdiretores do distrito da Ingombota, sobre o impacto das ZIP no desenvolvimento profissional docente. Agradecia poder contar com a sua colaboração na resposta a este questionário!

## Questionário\*

### A formação contínua das ZIP e o desenvolvimento profissional docente em Angola, na província de Luanda, distrito da Ingombota.

#### Dados pessoais e profissionais

Coloque uma cruz (X) na opção que se aplica à sua situação:

**1. Género:**

Fem.

Masc.

**2. Idade:**

21-25

26-30

31-35

36-40

41-45

46-50

51-55

56-60

+60

**3. Habilitações Académicas:**

Ensino Médio

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

**4. Formação inicial:**

Professor com formação em Pedagogia/Didática/Ciências da Educação

Professor sem formação em Pedagogia/Didática/Ciências da Educação

**5. Situação profissional:**

Professor Contratado

Professor do Quadro de Pessoal

Outra.  Qual?.....

**6. Número de anos de serviço:**

**7. Anos de serviço na escola onde trabalha atualmente na Ingombota:**

**8. Qual a classe/disciplina que leciona/coordena:**

#### Formação contínua promovida pelas ZIP nos últimos 5 anos

**9. Indique quantas ações de formação frequentou nas ZIP da Ingombota (nos últimos 5 anos):**

a) ações de curta duração (de 5 a 30 dias)	
b) ações de longa duração (mais de 30 dias)	

**10. Identifique o conteúdo/temática das ações que frequentou:**

- a) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
- b) Linguagem e comunicação
- c) Organização e gestão escolar
- d) Pedagogia/didática (métodos/estratégias de ensino e aprendizagem)
- e) Currículos/programas
- f) Cidadania/Desenvolvimento/Cultura
- g) Saúde/Sexualidade/Higiene
- h) Componente científica (Linguas, Ciências, Artes, etc.)
- i) Trabalho colaborativo
- j) Outras. Quais?

---

---

---

---

**11. Estas ações que frequentou, promovidas pela ZIP, foram dinamizadas por:**

(Assinale com um x a(s) opção(ões) que corresponde(m) à sua situação).

a) Ministério da Educação	
b) Direção Provincial da Educação	
c) Distrito Municipal de Educação	
d) Instituto de Formação de Professores	
e) Escola	
f) Outra entidade. Qual?	

**12. Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?**

Utilize a escala de 1 a 5 para cada um dos itens que se seguem considerando: **1=nada importante; 5= muito importante**

1. Progredir na carreira	1	2	3	4	5
2. Prazer associado ao estudo	1	2	3	4	5
3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	1	2	3	4	5
4. Promover o desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5
5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	1	2	3	4	5
6. Aumentar a minha autoestima	1	2	3	4	5
7. Responder às novas exigências associadas ao meu trabalho	1	2	3	4	5
8. Cumprir as exigências emanadas superiormente					
9. Desenvolver as minhas perspetivas/ideias pedagógicas	1	2	3	4	5
10. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	1	2	3	4	5
11. Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz	1	2	3	4	5
12. Desempenhar funções específicas na escola	1	2	3	4	5
13. Partilhar ideias e experiências com colegas	1	2	3	4	5
14. Implementar as políticas/medidas da Administração Central	1	2	3	4	5

15. Implementar as políticas/medidas da Gestão local	1	2	3	4	5
16. Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas	1	2	3	4	5
17. Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas	1	2	3	4	5
18. Construir recursos didáticos com colegas	1	2	3	4	5
19. Outra(s). Qual(ais)?	1	2	3	4	5

## Impacto da formação

### 13. Qual foi o impacto das ações frequentadas no seu desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino e aprendizagem?

Utilize a escala de 1 a 5 indicando o seu grau de acordo/desacordo para cada um dos itens, considerando que: **1=totalmente em desacordo; 5=totalmente de acordo**

De uma forma geral, estou satisfeito (a) com a formação contínua promovida pelas ZIP.	1	2	3	4	5
Na minha perspetiva, a formação contínua promovida pelas ZIP é eficaz, porque vai ao encontro das minhas necessidades enquanto professor(a).	1	2	3	4	5
Na minha opinião, a formação de professores das ZIP promove a qualidade do ensino e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos.	1	2	3	4	5
Considero que a formação contínua promovida pelas ZIP corresponde às necessidades da escola de uma forma geral.	1	2	3	4	5
A formação contínua das ZIP tem contribuído, de forma satisfatória, para mudanças na organização e gestão da escola.	1	2	3	4	5
Na minha perspetiva, o currículo (conteúdos que têm sido abordados durante as formações promovidas pelas ZIP) vão ao encontro das minhas necessidades enquanto professor(a).	1	2	3	4	5
As ações de formação das ZIP preveem, na sua generalidade, uma componente prática de implementação/experimentação na sala de aula.	1	2	3	4	5

### 14. De seguida, enunciam-se alguns aspetos relativos ao seu trabalho docente. Indique em que medida considera que a formação frequentada melhorou estes aspetos.

Utilize uma escala de 1 a 5: **1= não melhorou nada, 3= melhorou em certa medida, 5= melhorou muito.**

1. Desenvolver capacidades e competências em geral.	1	2	3	4	5
2. Tomar iniciativa.	1	2	3	4	5
3. Obter informação/dados sobre a eficácia ou qualidade do meu trabalho enquanto professor(a).	1	2	3	4	5
4. Desenvolver a capacidade de relacionamento com os pares (outros professores).	1	2	3	4	5
5. Desenvolver a capacidade de relacionamento com os alunos.	1	2	3	4	5
6. Desenvolver a capacidade de relacionamento com a administração escolar (direção, entre outros).	1	2	3	4	5
7. Desenvolver a capacidade de relacionamento com a comunidade (pais e encarregados de educação, entre outros).	1	2	3	4	5
8. Desenvolver a autorreflexão e reformulação do meu trabalho enquanto professor(a).	1	2	3	4	5
9. Aumentar conhecimentos científicos.	1	2	3	4	5

10. Mobilizar novas/diferentes métodos e estratégias de ensino e aprendizagem.	1	2	3	4	5
11. Lidar com as novas tecnologias (na sala de aula e na escola).	1	2	3	4	5
12. Trabalhar colaborativamente.	1	2	3	4	5
13. Aumentar a capacidade de reflexão e reformulação da minha prática docente/atividade pedagógica.	1	2	3	4	5
15. Aumentar a capacidade para tomar decisões.					

## Perceções sobre a ZIP

**15. De seguida, apresentam-se alguns itens relativos à estrutura e funcionamento da ZIP enquanto entidade formadora. Indique em que medida concorda ou discorda dos itens enunciados tendo em conta a sua experiência pessoal na sua escola.**

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Às vezes concordo, às vezes discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
3. Sou encorajado(a) pela ZIP a frequentar ações de formação contínua.	1	2	3	4	5
4. A formação das ZIP tem influência no meu trabalho docente.	1	2	3	4	5
4. A formação da ZIP é importante para promover o meu desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
4. A ZIP comunica/informa todas as escolas/professores sobre as ações de formação.	1	2	3	4	5
5. Sinto que as minhas necessidades são tidas em conta pelas ZIP na escolha dos temas das ações de formação.	1	2	3	4	5
8. Sinto que os meus pontos de vista são tidos em consideração durante as ações de formação promovidas pelas ZIP.	1	2	3	4	5
9. A formação das ZIP é também orientada por valores e para os valores (cidadania).	1	2	3	4	5
10. A formação das ZIP é centrada nas pessoas (alunos, professores,...)	1	2	3	4	5
11. A formação da ZIP incentiva-me a discutir as minhas práticas educativas.	1	2	3	4	5
12. A formação da ZIP leva-me a trabalhar em conjunto, colaborativamente.	1	2	3	4	5
13. As ações de formação da ZIP são espaços de partilha de ideias, materiais e experiências.	1	2	3	4	5
14. Nas formações da ZIP, discutimos as nossas práticas e autoavaliámos o nosso desempenho.	1	2	3	4	5

16. **Está envolvida/o em projetos na sua escola?** Sim  Não

Se sim, indique o nível de responsabilidade nesse(s) projeto(s)

a) Coordenação	
b) Membro da equipa	
c) Colaboração pontual	

17. **Indique qual a natureza desse(s) projeto(s):**

---

---

---

---

---

Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor, utilize o espaço que se segue.

**Muito obrigada pela sua  
colaboração!**

**Joana do Nascimento**