

Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação-Administração, Regulação e Políticas Educativas

Dissertação

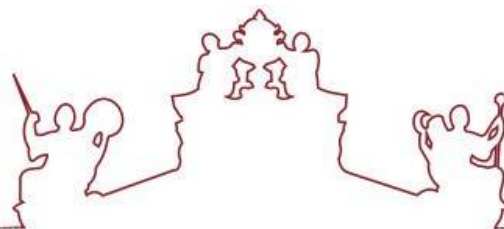
**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DOS OFICIAIS
DAS FAA: O CASO DA ACADEMIA MILITAR DO
EXÉRCITO**

Luzia José Africano

Orientador(a) / Marília Favinha

Évora 2020





UNIVERSIDADE DE ÉVORA – ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas

Dissertação

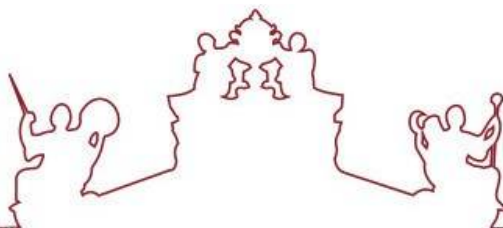
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DOS OFICIAIS DAS FAA: O CASO DA ACADEMIA MILITAR DO EXÉRCITO

Luzia José Africano

Orientador(a) / Marília Favinha

Évora 2020





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Maria de Lurdes de Oliveira dos Reis Moreira (Universidade de Évora)
- Vogal | Paula Maria Sequeira Farinho (Instituto Superior de Ciências Educativas)
- Vogal-orientador | Marília Evangelina Sota Favinha (Universidade de Évora)

Évora, 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar por me ter dado forças e alento para esta caminhada.

Agradeço à minha família, aos meus amigos e a todos que me acompanharam e me ajudaram neste percurso.

Peço desculpas pelas minhas ausências enquanto filha, mãe e amiga.

Agradeço principalmente à minha orientadora e amiga professora Marília Favinha e a todos os professores que lecionaram neste mestrado, pois sem o conhecimento e experiência por eles transmitido não seria possível concluir esta dissertação.

Por fim agradeço à minha amiga e irmã Ana Isabel, que me incentivou a inscrever neste mestrado, me acolheu e nunca me deixou desistir, mesmo nos momentos em que estive hospitalizada e sem ânimo e forças para continuar.

O meu reconhecimento e obrigado a todos que me acompanharam.

DEDICATÓRIA

À minha filha Shareis

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	1
DEDICATÓRIA	3
ÍNDICE DE TABELAS	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	5
ÍNDICE DE FIGURAS	5
RESUMO.....	6
AN INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF FAA OFFICIALS: THE CASE OF THE ARMY'S MILITARY ACADEMY	7
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO	8
Justificação do Tema	8
Objetivos de Investigação.....	11
Desenho da Investigação	12
Contexto da Investigação.....	14
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	18
1.1. O Sistema de Educação e Ensino em Angola.....	18
1.2. Educar para o Desenvolvimento	23
1.3. Educação de Qualidade	24

1.4. Mudança das Práticas Educativas	26
1.5. Educação Formal, Não Formal e Informal	27
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO CONTÍNUA, MODALIDADES E DSENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	37
2.1. Formação Contínua.....	37
2.1.1. A Formação contínua no contexto Angolano.....	40
2.2. Modalidades da Formação Contínua	46
2.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional.....	50
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	52
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	53
3.1. Opções metodológicas	53
3.2. Instrumentos de Investigação	54
3.3. Análise de Conteúdo.....	55
CAPITULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	56
4.1. Grupo I, Caracterização dos Participantes	56
4.2. Grupo II, Formação Contínua	60
4.2.1. Número de horas de formação frequentada em média no último ano	60
4.2.2. Minистраção da formação dos oficiais da AME Y	60
4.3 Grupo III, Formação Contínua e Prática Pedagógica	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
Conclusões	66

Sugestões e Recomendações.....	68
APÊNDICES.....	77
Apêndice I – E.mailAME Y.....	78
Apêndice II – Questionário.....	79
ANEXOS.....	83
Legislação.....	83

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Amostra por género	56
<i>Tabela 2.</i> Amostra por patente	57
<i>Tabela 3.</i> Amostra por habilitações literárias.....	59
<i>Tabela 4.</i> Amostra de quem ministrou essa formação.....	61
<i>Tabela 5.</i> Amostra das áreas em que se centrou a Formação Contínua.....	61
<i>Tabela 6.</i> Amostra das áreas em que os oficiais sentem mais necessidades formativas	62
<i>Tabela 7.</i> Amostra das Perceções acerca da gestão das ações de Formação Contínua na AME Y63	
<i>Tabela 8.</i> Amostra das respostas relativas à formação contínua já frequentada pelos oficiais docentes na AME Y.	64

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1.</i> Amostra por género.....	56
<i>Gráfico 2.</i> Histograma das idades.....	57
<i>Gráfico 3.</i> Amostra por patente	58
<i>Gráfico 4.</i> Histograma do tempo de serviço nas FAA.....	58
<i>Gráfico 5.</i> Amostra por habilitações literárias (frequência relativa)	59
<i>Gráfico 6.</i> Amostra do número de horas de formação frequentada pelos oficiais em média no último ano	60
<i>Gráfico 7.</i> Amostra das áreas em que se centrou a Formação Contínua	61
<i>Gráfico 8.</i> Amostra das áreas em que os oficiais sentem mais necessidades formativas	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sala de aula da AME Y.	15
---------------------------------------	----

RESUMO

Este trabalho de investigação teve como objetivo desenvolver um estudo, sobre uma questão premente, em educação, em Angola: A Formação Inicial e Contínua dos Oficiais das FAA: o caso da Academia Militar do Exército (AME Y). Sendo também um contributo para o conhecimento de modo a que venha possibilitar o desenvolvimento de novos métodos de ensino, e colmatar lacunas da formação inicial. Situa-se no âmbito da formação contínua, que compreende o conhecimento académico e as experiências pessoais e profissionais, que trazem benefício direto ou indireto para estes militares e de que forma a qualidade desta formação interfere no desempenho profissional. Esta investigação permitiu-nos conhecer assim, a experiência dos militares, do ponto de vista da aquisição de competências e do desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista metodológico optámos por realizar um estudo de natureza quantitativa, recorrendo ao método de recolha de dados através inquérito por questionário e legislação.

Os resultados desta investigação apontam para uma formação inicial desatualizada, e uma grande falta de uma reformulação dos programas curriculares dos cursos, bem como com um défice de formação contínua, como forma a aperfeiçoar os métodos didáticos e recursos que estes militares, enquanto professores da própria Academia Militar utilizam para lecionar as suas aulas. Esperamos que estes resultados possam produzir conhecimento que possibilitem aos oficiais assumirem um papel mais ativo e colaborativo na conceção e implementação de ações de formação que contribuam para o seu desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional, Formação Contínua, Forças Armadas, Qualidade, Ensino.

AN INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF FAA OFFICIALS: THE CASE OF THE ARMY'S MILITARY ACADEMY

ABSTRACT

With research work aimed to develop a study on a pressing issue in education in Angola: Initial and Continuing Training of FAA Officers: the case of Military Academy of the army (AME Y). It is also a contribution to knowledge in order to enable the development of new teaching methods, and to fill gaps in initial training. This work is in the context of continuing education, which includes academic knowledge and personal and professional experiences, which bring direct or indirect benefit to these military personnel and how the quality of this training interferes with professional performance. This research allowed us to know the experience of the military from the point of view of skills acquisition and professional development. From the methodological point of view we chose to conduct a quantitative study, using the method of questionnaire survey and legislation.

The results of this investigation point to an outdated initial formation, and a great lack of a reformulation of the curricular programs of the courses, as well as a lack of continuous formation, as a way to perfect the didactic methods and resources that these military, as teachers of their own. Military Academy use to teach their classes. We hope that the results of this investigation can produce knowledge that enables officers to assume a more active and collaborative role in the design and implementation of training actions that contribute to their professional development and skills acquisition.

Keywords: Professional Development, Continuing Education, Armed Forces, Quality, Teaching

INTRODUÇÃO

Justificação do Tema

Esta investigação visa alargar os nossos conhecimentos, quer a nível pessoal quer a nível profissional, e que procura também contribuir para a melhoria do desempenho das funções e qualificação profissional dos militares das Forças Armadas Angolanas (FAA). O tema deste projeto incide sobre as perspetivas dos oficiais de Infantaria relativamente à formação recebida na Academia Militar do Exército do Lobito (AME Y).

Atualmente existe uma certa discordância quanto à qualidade da formação dos oficiais nas FAA. A qualidade dos serviços educacionais prestados pelas FAA é influenciada principalmente pela qualidade dos professores que nela lecionam, para além dos programas curriculares e métodos didáticos desatualizados, o défice de formação contínua nas FAA. A forma como o formando se apropria, no âmbito do currículo da formação inicial, dos conteúdos científicos que precisa obviamente de dominar com vista à sua qualificação profissional. O domínio destes conteúdos é absolutamente necessário, mas a forma como eles são trabalhados no processo de ensino-aprendizagem não tem sido diferenciada. Trata-se fundamentalmente de diferença de ordem e de sequência na relação tempo-profundidade (Leite Barbosa, citado por Cardoso e Flores, 2009, p.660). Assim, “no caso de preparação dos professores para o ensino primário e para o Iº e IIº Ciclos do Ensino Secundário, e superior são reconhecidas limitações e inadequação nas competências do professor para a sua actuação” (Cardoso e Flores, p.660).

Segundo Costa (2014, p.3) a maioria dos professores dos estabelecimentos de ensino das FAA, são militares com mais de 20/30 anos de serviço, alguns sem a formação adequada para as funções que desempenham, outros estão há mais de 20 anos que não frequentam cursos de atualização ou especialização.

Perante os estudos desenvolvidos na área das Ciências da Educação, a respeito do desenvolvimento profissional, desempenho e qualidade dá-nos a percepção de que a formação, a experiência e o grau académico dão um valor acrescentado e tendem a proporcionar-lhes maiores capacidades no seu desempenho profissional (Nóvoa, 1992; Alarcão, 1994,1998; Amiguinho, 1992,1998).

Para a melhoria do serviço militar prestado à sociedade, apostando mais na formação ao longo da vida, identificando as necessidades de formação dos oficiais, realizando ações de formação e devendo ser feita uma reflexão sobre a repercussão no seu desempenho profissional. As escolas poderão potenciar os seus próprios recursos humanos na produção de respostas formativas de qualidade de modo a colmatar as necessidades formativas identificadas em contexto (Casanova, 2015).

Formosinho, (2009) na sua revisão da literatura, constatou que a formação continua, não é uma realidade global nem homogénea. É antes uma realidade em acentuada evolução. As bases teóricas que sustentaram os trabalhos neste domínio, na década de 80, provêm de várias ciências como; a psicologia da educação, a sociologia da educação, a teoria organizacional, a teoria do desenvolvimento curricular considera a formação contínua uma realidade multireferencial.

De acordo com Casanova (2015), um mundo em permanente mutação a formação contínua surge como o meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional. O processo de aprendizagem está em íntima consonância com a motivação para aprender mais e melhor.

Tais evidências permitem-nos equacionar algumas questões tendo em vista a formação destes oficiais, não só ao nível dos conteúdos e referências teóricas como também na sua correlação com o desempenho profissional.

Em Angola ainda existe um fraco investimento na formação contínua, sendo um dos fatores relevantes a falta de formadores em áreas específicas do conhecimento. De acordo com Emília e Favinha (2014)“na formação de professores a ênfase cada vez maior dá-se ao preparo de educadores para que estes sejam reflexivos e analíticos, no que se refere ao seu trabalho, e desempenhem um papel ativo no processo de reforma educacional que implica o reconhecimento da importância da formação dos professores ao longo da sua carreira”

Em nosso entender, o fator qualidade, está muito para além da indiscutível competência científica. É necessário formar pessoas motivadas e vocacionadas para o desempenho das suas funções, que simultaneamente sejam pessoas capazes de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (Amado e tal. 2009).

Conscientes das limitações que teremos ao desenvolver esta investigação, pela falta de pesquisas bibliográficas no contexto angolano, não podemos deixar de reconhecer, falar de formação é um desafio. Em primeiro lugar, porque a formação é um mundo onde se inclui a formação inicial, contínua e especializada. Em segundo lugar, porque a formação é um campo de luta ideológica e política. E ainda em terceiro, porque a formação é um daqueles domínios em que nem todos se sentem à vontade para frequentar, pelas suas limitações académicas, como é o caso das forças armadas angolanas, o papel dos oficiais das FAA não tem merecido a devida atenção, pois durante o período de guerra, estes oficiais não tiveram uma formação consistente e voltada para o futuro.

Objetivos de Investigação

Sendo que a questão de investigação a que pretendemos responder no estudo é: Qual a qualidade e impacto Formação Inicial e Contínua dos militares professores na AME Y?

Para dar resposta à questão que colocámos estabelecemos cinco objetivos específicos de investigação:

- Identificar as habilitações literárias dos militares professores na AME Y;
- Compreender se as várias áreas da formação académica são adequadas às necessidades do desempenho das funções futuras;
- Conhecer se a formação inicial frequentada tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências;
- Identificar a frequência com que os militares professores na AME Y fazem ações de formação contínua;
- Identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas.

Desenho da Investigação

O nosso estudo direciona-se para contexto um geográfico preciso, AME Y do Lobito, para se conhecer e ter uma perceção dos militares que são professores nesta Academia Militar do Exército, sobre este tema.

O estudo é fundamentalmente descritivo, baseado em alguns estudos já realizados sobre o tema, na legislação que existe, bem como, da pesquisa empírica a realizar mediante um inquérito por questionário. O trabalho será estruturado em três partes: parte I – Pretende-se fundamentar teoricamente os aspetos associados aos conceitos de referência, bem como à problematização dele decorrente; parteII – Pretende ocupar-se do diagnóstico do estado em que se encontra o tema (aplicação empírica) e respetivo fundamento metodológico; parte III – Faremos o tratamento e interpretação de resultados, conclusões, bem como sugestões para trabalhos futuros. Preocupamo-nos que o decurso da investigação siga uma lógica intrinsecamente ligada aos eixos estabelecidos para cada objetivo de forma a responder à questão geral de investigação. Entendemos, assim, adequado, estruturar o processo de investigação em quatro fases distintas, ainda que complementares, as quais passamos a apresentar de forma sintetizada.

Todo o processo de investigação abrangerá três fases distintas, ainda que complementares.

1.ª FASE – Planeamento da investigação, revisão da literatura nacional e internacional e de estudos empíricos realizados no âmbito da formação contínua.

2.ª FASE – Questionário (Construção e validação do questionário; aplicação do questionário aos militares professores; Tratamento estatístico das respostas ao questionário com recurso ao programa (Excel©) e análise de conteúdo das respostas abertas e aos comentários colocadas no fim do questionário);

3.ª FASE – Conclusões, recomendações e sugestões para investigações futuras.

Para uma exposição mais detalhada sobre as fases deste estudo, apresentamos o esquema (Figura1), que visa fornecer uma visão geral da estrutura da investigação.

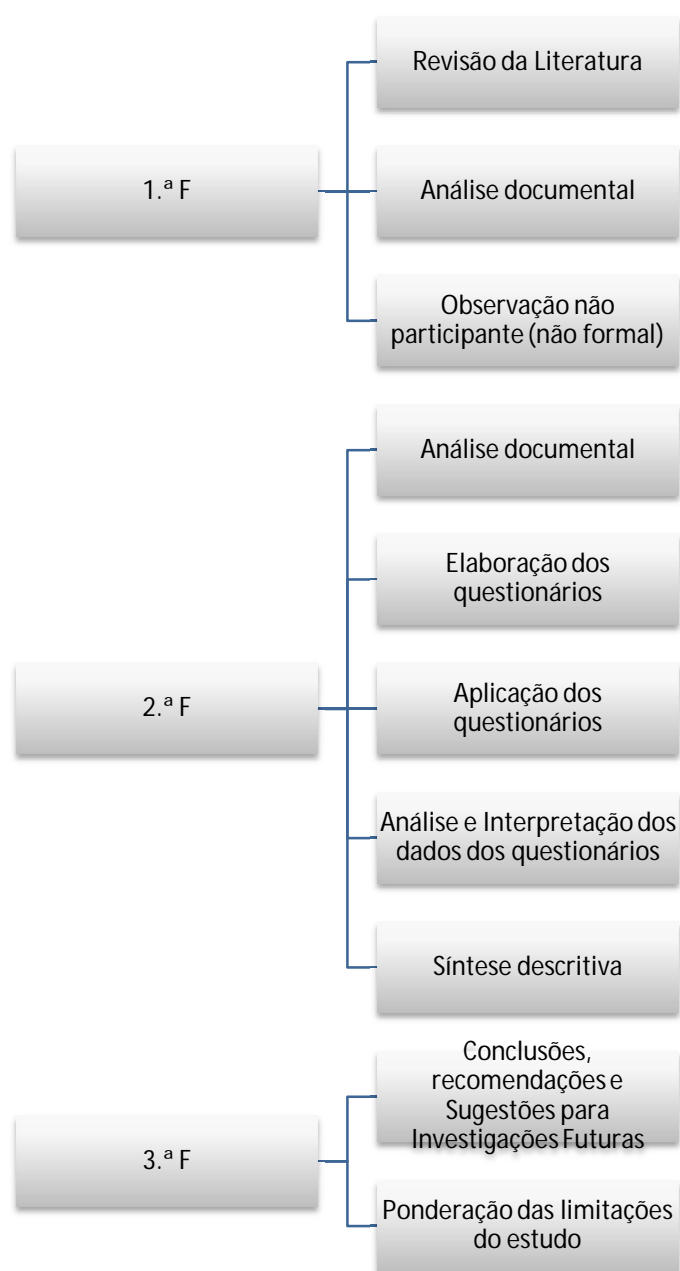


Figura 1- Desenho da Investigação.

Contexto da Investigação

A Academia Militar do Exército (AME Y) tem a sua sede provisória localizada na cidade Ferro-Portuária do Lobito, nas instalações da então Escola de Inter-Armas de Oficiais, situada nos bairros da Luz e é um estabelecimento de ensino superior público universitário militar com a missão formar oficiais do Quadro Permanente do Exército habilitando-os ao exercício das suas funções e conferir-lhes competências adequadas ao execução de funções específicas, e promover o desenvolvimento individual para o exercício das mesmas, assim como, tais como as de comando, direção e chefia (Silva, 2018).

Os objetivos desta Instituição são essencialmente satisfazer as necessidades do Exército, bem como:

- Preparar militares com competências e capacidade para comandar em situações de risco e incerteza típicas do combate armado, de forma a dar resposta às exigências da segurança e da defesa nacional;
- Formar militares com conhecimentos científicos e profissionais indispensáveis ao desempenho de funções técnicas no âmbito de cada uma das especialidades;
- Dotar aos cadetes uma formação comportamental juntamente com uma educação militar, moral e cívica, tendo em vista que os mesmos desenvolvam qualidades de comando, direção e chefia inerentes à condição militar;
- Preparar fisicamente os militares e instruí-lo com vista a habilitá-lo fisicamente de modo a poder cumprir na plenitude as missões que lhe são atribuídas.



Figura 1. Exemplo de uma sala de aula da AME Y.

Fonte: <http://academiamilitar.gv.ao/sobre/academia>

Na Academia Militar do Exército cada aluno tem uma carga semanal letiva que implica a participação diária nas atividades, sob a direção do professor, assim como nas atividades não letivas planificadas pela instituição, tendo os seguintes princípios:

- Princípios do PDE na Academia Militar
- Papel reitor dos objetivos no desenho, direção e desenvolvimento do processo;
- O carácter patriótico;
- A unidade indissolúvel entre a educação e o ensino;
- O carácter sistémico do processo;
- O educador e educando como sujeitos do processo;
- O enfoque integrador;
- A avaliação como processo criativo, integral e sistemático.

Atualmente, na AME Y são lecionados mais de onze Licenciaturas:

- Infantaria;
- Engenharia;
- Tropas Terrestre;
- Defesa Anti Aérea;
- Logística;
- Inteligência Militar Operativa;
- Administração Militar.
- Telecomunicação;
- Proteção Nuclear, Biológica e Química;
- Armamento;
- Técnica Auto Blindada;

Esta formação tem uma duração de cinco anos em regime de internato alicerçada numa cultura interna de honra, solidariedade, patriotismo, espírito de corpo, ética, liderança, inovação e conceituada pelo valor que oferece ao Exército e à Sociedade Nacional (Silva, 2018).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

“Os sistemas educativos desenvolvem-se em contextos específicos da vida de um país ou de um povo e que, em princípio, os mesmos se devem circunscrever ao tempo e ao espaço para que foram concebidos”

Zau (2005)

1.1. O Sistema de Educação e Ensino em Angola

Tendo o governo da República Popular de Angola compreendido a importância do sector no desenvolvimento do país bem como da sua população, ocupou-se em um novo sistema de Educação e do Ensino que não englobasse nos seus objetivos e princípios os signos da política educacional colonial. É neste quadro que foi promulgada a Lei nº 4/75 de 09 de Dezembro de 1975, um mês à seguir a Independência, que consagrava a nacionalização do ensino.

A nacionalização do ensino tinha como objetivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do estado e substituir todo o aparelho colonial da educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo (escola para todos), uma vez que as autoridades coloniais não a tinham implementado devido a sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos.

É importante aqui salientar que, em função da influência dos seus aliados, o primeiro sistema de ensino traçado pelo 1º Congresso do MPLA, tinha fortes influências de países do bloco socialista (Vieira, 2007, p.107).

Tendo em conta as orientações fundamentais para o desenvolvimento económico-social da República Popular de Angola no período de 1978/1980, as decisões saídas do 1º Congresso sobre a política educativa definiram como objetivos do sistema de educação e ensino o seguinte:

- Formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a base da ideologia marxista-leninista;
- Desenvolver as faculdades físicas e intelectuais de formas a que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade;
- Desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais;
- Desenvolver o amor ao estudo e o trabalho coletivo e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano;
- Desenvolver a unidade nacional;
- Garantir o desenvolvimento económico e social e a elevação do nível de vida da população.

De acordo com as decisões saídas desse Congresso que decorreu de 04 a 10 de dezembro de 1977, redefiniu o novo sistema de educação e ensino de seguinte forma:

- Um subsistema do Ensino de Base;
- Um subsistema do Ensino Técnico-profissional;
- Um subsistema do Ensino Superior.

De acordo com esta estruturação, o sistema de ensino contava com a seguinte componente:

Ensino geral de Base – constituído por 8 classes subdividido em 3 níveis; o primeiro de quatro classes, começava na 1ª até a 4ª classe; o segundo com duas classes, incluía 5ª e a 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe.

Ensino pré-universitário – organizado em quatro semestres com a duração de 2 anos vigorava como um sistema transitório para o ensino universitário.

Ensino Médio – com a duração de quatro anos, possuía dois ramos: o *técnico* que visava a formação de mão-de-obra para a indústria; e *normal* para a formação de professores para o ensino de base.

Ensino Superior – organizado em *faculdades e institutos superiores*; tinha a duração de 4 a 5 anos.

Quanto a questão da exploração escolar que atrás já nos referimos, verificamos que o número de crianças que frequenta a escola nos primeiros anos de independência é bastante significativo e em muitas zonas do país improvisavam-se escolas, muitas em armazéns abandonados, igrejas, sobre as árvores etc. Segundo referências do Ministério da Educação, em termos quantitativos, o sistema educativo da época colonial absorvia, em 1973, 608.607 alunos em todos os níveis e subsistemas de ensino e possuía 17.978 docentes» (MED, 1997, p.2). Comparando com o período de 1976/77, segundo referências deste ministério, os alunos inscritos eram 1.032.854 em todos os níveis do ensino básico, superando significativamente o período colonial.

As Primeiras Reformas do Sistema Educativo em Angola surgiram entre 1976 – 2000. A organização do sistema educacional (1976), partiu da necessidade de mudança do sistema de educação que Angola herdara do colonialismo português, classificado como ineficiente, limitado, e em termos culturais, mais voltado ao domínio cultural de Portugal. O sistema educativo português exaltava seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola. (Nguluve, 2010, p.55).

Este facto encontrava-se ainda patente nos manuais usados nas escolas, até a década de 1970, o que dificultou a reorganização do sistema educacional uma vez que esta exigia rutura

em termo de hábitos, costume e pensamento (libertar a mente). Ora, os professores de que Angola dispunha para a sua educação eram frutos da Educação Colonial.

Como já nos referimos anteriormente, a educação colonial não privilegiou o nativo angolano, ou seja, não existia uma educação para negros escravos. Com o alcance da Independência a 11 novembro de 1975, o novo governo, teve como desafio definir a partir de 1976, políticas concretas que pudessem permitir a correção dos altos índices de analfabetismo apresentado pelo país, resultante da fraca infraestrutura, bem como dos materiais de apoio ao ensino, herdado do colonialismo português.

Em vista destas situações, em 1977 se cria e aprova o *Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos*, que visava fundamentalmente ampliar a oportunidade de acesso a educação fundamental sobretudo aos primeiros quatro anos de ensino que incluía a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classe.

Segundo Francisca do Espírito Santo (citado por Nguluve, 2010, p.66), o sistema educacional desenvolvido na primeira reforma (1976), baseou-se fundamentalmente pelo aumento de oportunidades educativas, gratuidade do ensino de base (da 1ª à 4ª classe), obrigatoriedade de frequentar o primeiro nível e o aperfeiçoamento pedagógico do seu corpo.

De acordo com o Decreto nº 40/80 de 14 de Maio, o sistema educacional em vigor desde 1978 constituía-se em subsistemas que compreendiam as seguintes etapas: Educação pré-escolar; Ensino Básico (de três níveis – o primeiro, da 1ª à 4ª classe; o segundo, da 5ª à 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe); Ensino Médio (dividido em Técnico e Normal); Ensino Superior (que inclui o Bacharelado, até ao terceiro ano e a licenciatura até ao quarto ano ou quinto ano, dependendo do curso); Ensino e Alfabetização de adultos.

Depois de uma breve incursão sobre a educação em Angola *antes, durante, e depois da Independência*, podemos concluir que a educação nem sempre foi distribuída de modo equitativo em todos os momentos da construção da história de Angola. Durante vários séculos

que caracterizou a colonização de Angola, a educação esteve à responsabilidade das Igrejas Cristãs, e que as poucas instituições de ensino estatal que vieram a existir, em pouco ou nada beneficiaram os nativos angolanos.

Até os primeiros anos do século XIX, a educação laica em Angola era ainda muito limitada e não estava por isso ao alcance de todos, só uma minoria de europeus abastados e da burguesia africana radicada principalmente em Luanda, podia frequentar algumas instruções de carácter privado que existiam no território, principalmente nos aglomerados de população colonial.

Contudo é importante salientar que, embora o surgimento do ensino secundários fosse já uma realidade em Angola, ou melhor em Luanda, a situação de escolarização da maioria da população africana e outra desfavorecida não mudou significativamente, tendo em atenção que o Liceu Salvador Correia era frequentado maioritariamente por filhos de grandes proprietários europeus que viviam em Angola, fazendeiros portugueses, elementos de ascendência portuguesa e alguns africanos.

Vale aqui concluir que a luta de libertação nacional levada a cabo pelos nacionalistas angolanos militantes dos movimentos de libertação nacional (MPLA, FENLA e UNITA), abriu também aquilo que podemos considerar o caminho para a nacionalização do Ensino e Educação em Angola. Com a independência, se tornou preocupação do governo em expandir a educação por todo o país, tornado assim, aquilo que antes foi inacessível, acessível a todos sem exceção.

Em suma, a evolução da educação em Angola conheceu muitos constrangimentos que condicionaram sua evolução positiva e seu melhor desempenho. Se por um lado a política colonial limitava a progressão escolar dos angolanos, criou barreiras e o processo de transição para se eliminar esses condicionalismos tem sido difícil e com muitos sobressaltos.

Os objetivos inicialmente traçados pelo governo angolano para serem postos em prática depois da independência – ensino universal, gratuito e obrigatório – depararam-se com sérios entraves, colocando mesmo em questão a sua viabilidade. O início da guerra civil, o elevado número de alunos, sobretudo nas zonas urbanas, a degradação das infraestruturas, a falta de material escolar, a baixa formação académica e profissional dos professores, os salários pouco atrativos são alguns dos fatores apontados para o decréscimo da qualidade da oferta educativa, bem como para a baixa taxa de aproveitamento escolar ao longo dos últimos anos. Mas, apesar de todos os condicionalismos e dificuldades de acesso à educação, tem sido feita uma valorização do papel da escola e da educação. Nos últimos anos, verificou-se uma melhoria no acesso à educação e à alfabetização, traduzido pelo aumento do número de alunos a frequentar um estabelecimento de ensino. Angola parece finalmente estar a cumprir os objetivos a que se propôs, no plano de melhoria do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano).

1.2. Educar para o Desenvolvimento

Para que haja desenvolvimento económico é necessário para haja um desenvolvimento cultural, educativo e da qualidade de vida da sociedade. Para Novo (2010), o desenvolvimento “não deve ser uma meta, mas sim uma forma de vida” (p.10). Se formos ao encontro ao encontro da Legislação para a Educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, facilmente percebemos que esta tem como objetivo responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos. Educar para o Desenvolvimento integra duas vertentes que abrangem a qualidade, para escolher, de forma muito tempo característica da educação africana tradicional.” (Zau, 2005, p.262).

De acordo com Zau (2005, p.263), “no atual estágio de desenvolvimento dos países africanos, o elemento principal do aparelho de formação de recursos humanos reduz-se ao

sistema escolar e extraescolar que, na maior parte das vezes, advém do sistema colonial herdado. Ora, tal facto tem resultado no insucesso das políticas de formação. Daí que, desde a década de 1980, os países africanos, com o apoio da UNESCO, da OMS e da FAO, deram início a um conjunto de reformas nos seus sistemas educativos”. Com estas reformas essas que se procura uma melhor pertinência, não somente em relação às exigências do desenvolvimento económico e social e aos esforços de inovação, mas também aos valores culturais.

Em suma, as necessidades de educação não se resumem hoje apenas à educação inicial – que comporta o ensino básico (pré-escolar e escolar), secundário, profissional e superior, mas integra também a formação contínua com diversificados modelos de formação profissional (atualização, reciclagem, extensão e reconversão) e de formação contínua a nível superior.

1.3. Educação de Qualidade

Tendo em conta a importância de educar para o desenvolvimento, é sem dúvida essencial que esta seja uma educação de qualidade. Atualmente, o termo “Qualidade” surge intrinsecamente ligado à sociedade e às transformações sociais e económicas que do seu desenvolvimento advém. De acordo com Chapman e Adams (2002) o conceito de educação de qualidade ainda não é claro e apenas surge associado ao melhor caminho a seguir para que se atinja sucesso. Os autores referem ainda que a qualidade da educação “pode implicar, simplesmente, a obtenção de metas e objetivos definidos” (p. 2), tais como: número de professores a lecionar numa escola, a quantidade de professores que frequentam formação e a disponibilidade e variedade de recursos didáticos; o tempo disponibilizado diretamente para a aprendizagem e os resultados escolares e taxas de sucesso de conclusão dos cursos.

Quanto ao fator qualidade na educação, a UNESCO (2003) reconhece que o facto de vivermos num mundo desigualdades sociais, leva a que nem todos possam ter acessibilidade a uma educação de qualidade. Contudo, não é esse o objetivo dos Ministérios de Educação, nem dos estabelecimentos de ensino, que acreditam que a educação de qualidade é um direito de todos. Wang et al. (2011) defende que ao assumir uma postura em que a educação possa avançar e transmitir os conhecimentos em diferentes contextos, criando uma ponte entre a escola, os professores, a família e a comunidade escolar, é possível alcançar um ensino de qualidade.

De acordo com Imbernón (2010), o ensino de qualidade pode apresentar-se segundo três perspetivas:

- (i) Cognitiva - conhecimentos, capacidades e crenças, atitudes e dos professores;
- (ii) Performance-prática educativa, ou seja, as experiências que os professores têm tanto dentro como fora da sala de aula e que contribuem para a aprendizagem dos alunos.
- (iii) Resultados da aprendizagem têm origem na qualidade do ensino, independentemente da forma e do instrumento com que esta é avaliada. Precisamos de um ensino de qualidade;

Uma educação de qualidade é um direito fundamental, assente nos princípios de obrigatoriedade, gratuidade e no direito à não discriminação. Como tal, de acordo com a UNESCO (2008) a mesma é essencial para uma aprendizagem ao longo da vida, e por isso deve ser:

- i) Relevante – desenvolvimento de competências que permitam aos alunos participar e intervir socialmente;

- ii) Pertinente – responder às diferentes necessidades de cada um;
- iii) Equitativa – igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Em suma, é necessária haver mudança baseadas na qualidade, na transversalidade de conteúdos e, no desenvolvimento do pensamento crítico bem como a emergência de um novo papel do professor, que requer uma transformação das suas práticas educativas.

1.4. Mudança das Práticas Educativas

Atualmente, vivemos em constantes mudanças, quer ideológicas, quer culturais, quer sociais e profissionais (Alarcão, 2001). A educação também ela se constitui como o “cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida” (Alarcão, 2001, p. 10). Também a escola tem que acompanhar esta evolução dos tempos, de modo a poder cumprir a missão e objetivos a que se propões, que é o sucesso escolar dos alunos. Contudo, ainda é regido por valores tradicionais ligados à disciplinaridade, não potencializando na sua totalidade os recursos que lhe são disponibilizados, como por exemplo no que toca à rejeição do uso de determinadas tecnologias, como é o uso dos quadros interativos, *APPs*¹, etc. Silva (2005) afirma que o professor é o ator fundamental para que a mudança ocorra, já. Esta mudança acaba por conduzir a sua prática pedagógica, pois é ele em conjunto com a inovação os fatores que afetam diretamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento profissional em que os professores se envolvem (Garcia, 2005).

A inovação centra-se nas escolas, nas salas de aula e nas práticas dos professores e agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes (Fullan, 2007).

¹ Aplicação móvel, software desenvolvido para ser instalado em um dispositivo eletrónico móvel

Como tal, deve existir por parte do professor uma reflexão sobre as suas próprias práticas e concretizadas pelo compromisso, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012). Estas, se forem desenvolvidas pela iniciativa de um ou mais professores, capazes de investigarem sobre as suas práticas dialogando com os seus pares, mobilizando-os para os apoiarem e, em conjunto, naturalmente produzirão inovação, uma vez que os professores são capazes de desenvolver trabalho colaborativo com os pares, disseminando, deste modo, processos inovadores.

A importância do trabalho colaborativo na construção e partilha de recursos (Oliveira & Serrazina, 2002), nomeadamente do recurso tempo, é vantajosa, uma vez que o apoio mútuo nas dificuldades (Courela & César, 2012) contribui para um enriquecimento pessoal e profissional. As escolas concebidas como comunidades de aprendizagem profissional, desenvolvidas em torno de trabalho colaborativo, constituem a estrutura de suporte à sustentabilidade da “capacidade interna de mudança das escolas” (Bolívar, 2012).

1.5. Educação Formal, Não Formal e Informal

Atualmente são discutidos os temas de educação em torno das aprendizagens formal, não formal e informal. Demailly (1992) citado em Silva (2011, p.18) realça que a formação contínua se realiza a partir dos eixos da formalidade e da informalidade. O eixo formal refere-se a uma estruturação delegada numa instância especializada de organização e estruturada de modos coletivos, como em seminários, cursos e projetos. Já no eixo informal, as aprendizagens são adquiridas por contato, imitação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais. Como, tal, desenvolvemos este ponto com o intuito de apresentar uma discussão concetual que permita refletir, sobre a operacionalização destes conceitos, e contribuir para um melhor e mais amplo entendimento destes processos educativos, ligando-os às experiências dos professores e como estas podem contribuir num ambiente de

aprendizagem em contexto de trabalho colaborativo e de formação contínua e do desenvolvimento quer do professor quer do aluno.

Para tal, apresentamos os conceitos de educação formal, não formal, redes de educação e formação, educação e território, educação e desenvolvimento local e políticas educativas refletidos de um modo geral, e também no contexto Angolano.

Ao longo dos últimos anos, Angola tem promovido junto da população diversas formas de aprendizagem em áreas como a música, a dança e o desporto, em contexto de ensino não formal, que ao mesmo tempo contribuem para o conhecimento e trazem como resultados a melhoria das aprendizagens em contexto formal, e por consequência englobam transformações profundas nos planos económicos, políticos, sociais e culturais que desencadearam questionamentos em diferentes esferas, entre elas a educacional.

Deve-se reconhecer também o esforço implementado pelo governo, nestes dez anos decorridos desde o arranque da Reforma Educativa em Angola, ao promover alternativas educacionais para jovens fora da escola (educação não formal), especialmente para raparigas, dinamizando atividades comunitárias integrais pois o setor da educação está a dar passos significativos para o alcance dos objetivos principalmente na promoção da qualidade de ensino.

A família e o ambiente em que são feitas as aprendizagens, são a base educativa da sociedade. A inserção social das crianças e a sua estabilidade emocional e afetiva tem um papel decisivo para a mudança de mentalidades das populações. É fundamental a alteração do estado atual do tecido social, em que o baixo nível de escolaridade da população, a desagregação familiar e os elevados índices de pobreza são indicadores pouco favoráveis a esses objetivos. Não podemos, pois, pensar na educação das crianças e adolescentes num ambiente de justiça social, e esquecer o nível educativo e de formação dos pais. Por isso é importante conferir maior importância às ações em curso de relançamento das campanhas de

alfabetização e formação integrada dos pais, em contexto não formal, com um novo dinamismo e abrangência nos aspetos de educação para a saúde, higiene, educação moral e civismo, de direitos humanos, entre outras, com o propósito contribuir para uma melhor cidadania.

A aprendizagem formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição (Chagas, 1993). A aprendizagem não formal desenvolve-se, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável (Chagas, 1993). Já a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais (Chagas, 1993).

De acordo com Nico & Nico (2011), “a educação que ocorre no âmbito dos contextos formais de aprendizagem concretiza-se, normalmente, em instituições de formação organizadas por níveis sequenciados de ensino e frequentadas por públicos, etariamente, estratificados. É assim que se estruturam os estabelecimentos de ensino formal escolar e de formação profissional e muitas instituições de ensino não formal” (p.1). De acordo com estes autores é comum que de um modo geral, que exista nas comunidades, uma verdadeira segmentação dos espaços e dos tempos de aprendizagem, “facto que circunscreve a educação e a formação a verdadeiros compartimentos educativos estanques, que impossibilitam o diálogo, a cooperação e a partilha entre indivíduos de diferentes gerações” (Nico & Nico), como tal a aprendizagem não formal é o que pode preencher este vazio entre gerações, de forma a passar conhecimento de avós para pais, de pais para filhos, etc, de forma a não deixar morrer a cultura e as crenças dos povos, como é o caso de Angola, que tem uma enorme riqueza cultural.

As redes educativas tem um papel fundamental nas aprendizagens e proporcionam que se elaborem diagnósticos de necessidades formativas, ofertas concertadas de educação e formação, uniformidade na definição de objetivos e metas a alcançar, tais como: a) Promover a aprendizagem ao longo da vida; b) Melhorar e aumentar a eficácia do sistema de educação e formação; b) Desenvolver uma atuação conjunta e concertada na educação e na qualificação escolar e profissional; c) Melhorar a oferta e adequação das ações de educação e formação às características e necessidades da população; d) Ajustar a oferta tendo em conta as necessidades e prioridades dos setores económicos e do mercado de trabalho; j) Proporcionar o desenvolvimento económico e social, etc.

Hoje em dia, a expansão das telecomunicações e dos recursos tecnológicos, trás com ela um universo de aprendizagens informais. A rede educativa deve adotar uma visão emancipadora, subentendendo-se uma conceção libertária de educação com uma forte componente de aprendizagem virtual. É fundamental, que estes alunos e pais sejam orientados, de forma, a constituírem propostas de intervenção que lhes permitam melhorar e até transformar seu entorno social, político e educativo. A pedagogia da virtualidade é um elemento de apoio na apropriação tecnológica em razão dos princípios da educação popular.

É importante que seja criada uma carta educativa com o objetivo de ordenamento da rede de equipamentos de educação e ensino, pautando-se por critérios de eficácia e eficiência, racionalização e complementaridade, quer ao nível dos recursos tecnológicos, quer ao nível das ofertas educativas. Deverá assentar numa dimensão prospetiva que permita responder à procura da educação em determinado território tendo em conta a política educativa nacional (Via Educação, 2017). Estas são um instrumento dinâmico de planeamento e gestão que integra conceitos de carácter pedagógico e de ordenamento do território (Costa & Barbosa, 2002, p.187).

Se pensarmos na educação em contexto territorial, por exemplo, é notório que existe uma discrepância entre os conteúdos que são lecionados, em Portugal e os que são lecionados em Angola. O conteúdo dos materiais curriculares utilizados em contextos formais de aprendizagem, apesar de a língua materna ser a mesma, tal como referem, apresentam uma grande distância entre as duas culturas que, em cada local, coexistem: a que lá foi construída e ainda existe e a que lá chega, importada através dos sistemas formais de aprendizagem (Nico & Nico, 2011). “Na generalidade das situações, os percursos de formação e respetivas propostas formativas não contemplam a cultura e a história das comunidades locais, as manifestações orais e escritas da literatura autóctone, os vértices da geometria social e familiar ou a realidade natural, geográfica e económica de cada território” (Nico e Nico, 2011). Angola é um território de grande diversidade pluriétnico, etnolinguístico e multicultural. Os seus habitantes são maioritariamente de origem bantu, constituídos etnologicamente por seis línguas africanas. E apesar uma parte da população ser especialmente de origem portuguesa e seus descendentes, cuja língua (português) é a oficial do país, as educações têm que ser planeada para este território e para as suas necessidades.

Os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. Se estes alunos não conhecerem a origem ou as tradições culturais, os seus potenciais económicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial e os seus desequilíbrios sociais, não há desenvolvimento (Dowbor, 2006).

Em Portugal existem diversos programas e medidas de política educativa em torno das questões da equidade, eficiência e qualidade educativas (Mais Sucesso Escolar, rede de escolas ESCXEL, rede de escolas EPIS). Estes programas têm como objetivo primordial favorecer os processos de melhoria das práticas escolares, tornando-as mais inovadoras, para

que estas constituam um dos motores da transformação das organizações escolares e dos espaços em que a educação se desenvolve (Fialho, Verdasca, Cid e Favinha, 2010).

Em Angola, estes programas ainda são raros. Contudo, o país está a atravessar um importante momento de mudança, em especial no sistema educativo. Tem revelado uma grande evolução na educação, através da reforma educativa que têm como objetivo consolidar a concretização dos princípios da integridade, laicidade, democratização, gratuidade e obrigatoriedade. Têm sido alteradas as políticas educativas de forma a melhorar qualitativamente o sistema educativo angolano, assente em políticas, programas e projetos, que melhorem o sucesso escolar. Um dos projetos que abrangeu muitas escolas foi o projeto MeuKamba, de integração do das tecnologias em sala de aula, e que foi um sucesso, tendo a educação não formal e a informal adquirido uma outra dimensão com este acelerado desenvolvimento das TIC, uma vez que permitem a interação com a enorme rede mundial e, conseqüentemente, permitem a construção de projetos cooperativos, tais como os que mencionamos, que enriquecem os ambientes de aprendizagem, e apesar da atual reforma Educativa em Angola tem como objetivos: a expansão da rede escolar; a melhoria da qualidade de ensino; reforço da eficácia do sistema de educação e por fim a equidade do sistema de educação (Zau, in Jornal de Angola Maio de 2011,10), ainda existe muito a fazer neste sentido.

O percurso desta discussão conceptual mostra que é preciso compreender os processos educativos, principalmente no contexto Angolano, a partir de uma abordagem aberta e flexível, que permita a recusa de categorizações que por vezes são limitadoras. Neste sentido, a delimitação conceptual do território da educação em educação formal, não formal e informal mostra-se flexível e ténue, impondo, por vezes, uma unidade artificial.

Em suma, a observação, a reflexão e a análise sobre educação e os contextos de aprendizagem deve manter-se aberta às especificidades de cada território, fenómeno ou

processo, procurando sempre que haja uma visão ampla que permita questionar e operacionalizar os conceitos a partir uma abordagem abrangente, sobre as dinâmicas que se estabelecem entre práticas, contextos e atores, apostando fortemente na vertente formação contínua dos atores pedagógicos.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO CONTÍNUA, MODALIDADES E DSENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

2.1. Formação Contínua

A formação de qualquer indivíduo quer seja a de professores ou não, não termina na sua graduação (licenciatura), cada vez mais existe a necessidade de melhoria de competências e aquisição de conhecimentos quer a nível pessoal quer a nível profissional, ao longo de uma carreira, até mesmo para efeitos de progressão. Atualmente, os estudantes, procuram fazer logo a seguir sua graduação os cursos pós-graduados (mestrado) e mais tarde alguns optam pelo doutoramento. Contudo, a formação contínua é obrigatória e é também uma forma de aquisição de competências, pois pode ser direcionada a necessidades específicas e baseada em trocas de experiências e partilhas de conhecimento, realizada em diferentes espaços, e que têm como objetivo qualificar qualquer profissional, especialmente na educação. No entanto, é necessário que o processo de formação contínua não seja um espelho dos modelos tradicionais já em desuso, nem se baseie em conhecimentos fundamentais teóricos, que pouco têm a acrescentar ao processo de ensino aprendizagem, até porque hoje em dia com a informação disponibilizada na internet qualquer profissional de educação pode encontrar o tema que quiser para aprofundar o seu conhecimento.

De acordo Tomás, et al.(2011, p. 26) a “formação engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção

social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social”.

Conforme Leite, et al.(2010), quando o professor está habilitado, têm um ambiente de e condições trabalho adequadas e se sente motivado, aliado a um processo de formação contínua, é possível atingir uma educação de qualidade.

Nesta nova era das tecnologias, o professor precisa de estar capacitado e preparado para criar recursos pedagógicos, atrativos e que motivem os alunos dando relevo à integração das Tecnologia de Informação e Comunicação no desenvolvimento de atividades e projetos. Para tal, o professor deve encontrar na formação contínua uma forma de analisar, interagir, contextualizar, estabelecer relações, objetivos, por necessidade e não por simples interesse (Silva, 2011), pois a formação contínua possibilita ao professor a reflexão sobre a experiência adquirida no seu quotidiano em sala de aula, que agregadas ao conhecimento da ciência e da pedagogia, permitem uma maior qualificação do professor e conseqüentemente o sucesso escolar.

Ferreira (2004) considera a Formação Contínua como um processo em que não há interrupção. Ou seja, não se trata de algo que acontece eventualmente, nem de um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas sim, parte integrante do exercício profissional que acontece com continuidade (Laranjeira, et al. 1999, p. 25).

Nascimento (2003) refere que a formação contínua é uma reciclagem constante do conhecimento, como por exemplo, cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior, ou centros de formação.

Para Rodrigues (2009) a formação contínua é um conjunto de atividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho, que visam não só dotar de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados ao exercício

das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade das suas funções, mas também possibilitar a partilha de experiências que potenciem a sua autonomia profissional.

Para Pacheco e Flores (1999) a formação contínua deve resultar “do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais” (p. 135). Este tipo de formação tem por base um conjunto de atividades que visam a aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, desejáveis para uma maior qualidade da prática docente. Do ponto de vista teórico, a formação tem como objetivo fazer adquirir ou aumentar as competências.

Gatti (2008) considera que as horas de trabalho, em grupo, reuniões, seminários, cursos on-line, entre outros, podem oferecer informação, reflexão, discussão e trocas de experiências que enriquecem as habilitações profissionais.

Em suma, a formação contínua dos professores deve ser feita de forma a colocá-los no lugar de agentes da própria formação, de forma a atualizar os seus conhecimentos e adquirir novos saberes “porque ninguém nasce professor, faz-se professor; aprende-se a ser professor”(Alarcão, 2007), com a finalidade de aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente de modo a trazer mudanças no fazer pedagógico do professor, bem como na cultura escolar.

A formação centrada na escola estratégias de modo a responder às necessidades dos professores e da escola com o objetivo de elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos. De acordo com Imbernón (2006) a formação contínua contribui para o aperfeiçoamento das competências do docente, porém é o professor quem deve sentir-se interessado pela mudança na sua prática educativa. Perrenoud (2000) complementa que a formação contínua traz impactos no sentido de pensar a profissão com autonomia e responsabilidade, ou seja deve ser uma prática reflexiva, capaz de auto-observação,

autoavaliação e autorregulação e também estar voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Em Angola, os primeiros neste sentido, iniciaram-se com a 2ª Reforma do Sistema de Educação. Em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola, tal como referimos no ponto 1.2 do capítulo I, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 13/ 01 de 31 de Dezembro). Este documento contém o esboço do que se pretende com esta ação e define o novo sistema, cuja estrutura integra os seguintes subsistemas: Subsistema da Educação Pré-Escolar; Subsistema do Ensino Geral; Subsistema do Ensino Técnico – Profissional; Subsistema da Formação de Professores; Subsistema da Educação de Adultos; Subsistema do Ensino Superior. Em que, o Subsistema de Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis com a duração de quatro a seis anos, respetivamente: Médio Normal e Superior Pedagógico e compreende ainda ações que se enquadram na formação permanente: a agregação pedagógica e o aperfeiçoamento.

2.1.1. A Formação contínua no contexto Angolano

O Ministério da Educação Angolano, criou o Plano Mestre da Formação de Professores em Angola (PMFP) no que respeita à formação de professores com base numa análise das necessidades e estruturado em torno de um duplo eixo operacional. Este plano abrange um conjunto de ações de formação contínua, em diferentes regiões do país para todos os atores do setor educativo, particularmente para os professores de forma a complementarem a sua formação académica, pedagógica e profissional no sentido de melhorarem as suas práticas nas salas de aula, e garantirem assim o sucesso escolar dos seus alunos.

A formação contínua é uma necessidade premente, em qualquer setor da atividade produtiva e país, e está integrada num dos subsistemas da Lei de Bases do Sistema Educativo

(Lei 13/ 01 de 31 de dezembro, tendo em conta a velocidade a que se dá o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico e social.

A Lei 17/16 de 7 de outubro, nos termos do Decreto Presidencial nº109/11 criou o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, no artigo 1º, tal como passamos a descrever:

- A formação de professores é feita sob a responsabilidade dos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de professores por via da formação inicial, formação contínua e formação à distância.
- A formação de professores para o II Ciclo do Ensino Secundário da formação média técnica e média normal é feita nas instituições de ensino superior que se regem de acordo com as normas do respetivo subsistema.

Tendo em especial atenção o artigo 2.º do mesmo decreto que refere no seu ponto:

2) (...) A profissionalização dos técnicos referidos no ponto anterior efetua-se através de ações de formação contínua e à distância, nos termos do artigo 26º da Lei nº 13/01, de Bases do Sistema Educativo.

4) «Formação Contínua» é um conjunto de ações e procedimentos intencionalmente organizados e creditados, levados a cabo pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores que visam apoiar e melhorar a prática pedagógica dos Professores e Agentes de Educação.

5) «Ensino à distância» é a modalidade de ensino desenvolvida pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores, com recurso intensivo às tecnologias de comunicação e informação para prioritária e preferencialmente, profissionalizar os agentes de educação, sem os retirar dos seus locais de trabalho. Consideram-se profissionalizados os agentes que tenham atingido um número de créditos ou uma carga horária equivalente ao das disciplinas de natureza pedagógica constantes do plano de estudos dos Magistérios Primários ou das Escolas de Formação de Professores.

É ainda de salientar que nas alíneas a, b, c, d, e do artigo anteriormente referido, que o subsistema de Formação de Professores rege-se pelos seguintes princípios:

a) *Princípio da formação global*: a formação realiza-se tendo em atenção a dimensão científica e pedagógica e envolve componentes de ordem teórica e prática que promovem a aprendizagem de diferentes funções congruentes com o exercício da função docente;

b) *Princípio da flexibilidade*: a formação é flexível, articulada e permite a mobilidade de professores e agentes de educação, pelas diversas áreas de docência, sempre que para tal tenham adquirido o perfil exigido;

c) *Princípio da prática*: a formação de professores e agentes de educação considera as práticas pedagógicas afins ao nível de ensino perspectiva do para o exercício da função docente;

d) *Princípio do envolvimento construtivo com a comunidade*: a formação promove, favorece e estimula as práticas de intervenção junto das comunidades com vista ao seu desenvolvimento;

e) *Princípio da participação democrática*: a formação aceita a participação de representantes da comunidade nos seus órgãos de gestão.

Os objetivos gerais do subsistema de formação de professores em Angola são os seguintes (lei 13/01, art.4º):

a) Formar professores com um perfil necessário para a materialização efetiva e integral dos objetivos da educação;

b) Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a assumirem, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações;

c) Desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos professores e agentes de educação nas modalidades de formação presencial e à distância.

São objetivos específicos os seguintes:

- a) Formar professores habilitados para o exercício da função docente em todas as classes do Ensino Primário, incluindo a Classe de Iniciação;
- b) Formar professores habilitados a ministrarem duas disciplinas, no I Ciclo do Ensino Secundário;
- c) Organizar ações de formação contínua e à distância, visando a atualização de conhecimentos dos professores em matéria pedagógica e de gestão escolar e a reconversão profissional dos agentes de educação.

Sobre o local e realização da formação dos professores do Ensino Primário, o Decreto nº 109/11 (artigos 11º e 13º) diz o seguinte:

1) Os Magistérios Primários são escolas vocacionadas para a formação inicial de Professores, habilitados para o exercício da atividade docente na Classe de Iniciação e em todas as classes do Ensino Primário.

2) Os Magistérios Primários devem ainda realizar ações de formação contínua e de ensino à distância, destinados aos professores e agentes de educação da Classe de Iniciação e do Ensino Primário, de acordo com uma programação elaborada para o efeito.

3) A Formação Inicial dos Professores para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário realiza-se nos Magistérios e nas Escolas de Formação de Professores e capacita os diplomados para o exercício da função docente na Classe da Iniciação e em todas as classes do Ensino Primário, na Educação de Adultos e na Educação Especial.

Tendo em conta a legislação e as definições de alguns autores acerca da formação contínua, no ponto anterior, podemos considerar que a formação tem como objetivo aquisição de saberes, de capacidades e de qualidades pessoais, exigidas para o desenvolvimento de uma função específica. Enquadrando esta abordagem no contexto Angolano, e mais especificamente no âmbito das Forças Armadas, as mudanças políticas,

económicas e sociais das últimas décadas conjugadas com fenómenos de globalização e com a multiplicação das fontes de saber e do saber-fazer, deram origem a novas conceções de educação e formação. Vivemos num período de grandes avanços tecnológicos e científicos, no país, que impulsionam o repensar de valores e de paradigmas, principalmente no campo educacional. Tais mudanças exigem o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida.

O estudo de Fonseca (2018), realizado no Instituto Superior Técnico Militar Faria Cabral (ISTM) de Luanda revelou que a maior parte dos professores nesta Academia Militares do exército tem apenas a licenciatura, e não são profissionalizados em áreas da educação e como tal consideram de grande importância que estes professores participem em formação contínua ao longo da sua carreira, uma vez que contribui para a profissionalidade. Para tal, é necessário que seja feito um levantamento das suas necessidades, pois as ações de formação frequentadas nem sempre vão ao encontro das temáticas almejadas.

A falta de uma adequada formação académica e metodológica da maioria dos oficiais, que se assiste em Angola, fragiliza o desenvolvimento profissional dos mesmos. Segundo Zau (2003) a formação inicial e contínua é uma estratégia, porque permite a atualização dos recursos cognitivos, e a sua adaptação às condições de trabalho concretas.

De acordo com Zau (2005), “Angola, jovem país, em que mais de 50% da população tem menos de 15 anos de idade, caracteriza-se pela diversidade cultural e linguística. Esteve sujeita a mais de 40 anos de conflitos armados. Estes factos dificultaram muito significativamente o seu desenvolvimento, dado que afetaram a implementação e a utilização dos meios humanos e materiais indispensáveis à satisfação das necessidades básicas, nomeadamente na saúde e na educação.

Neste contexto problemático caberá aos formadores, particularmente aos professores dos primeiros anos de escolaridade, ajudar os angolanos (jovens e adultos)”. Só com base nos

princípios e através da otimização das inteligências emocional e cognitiva de cada um dos seus cidadãos, Angola poderá autonomizar-se, tirando partido dos recursos disponíveis, para fazer face às necessidades de bem-estar material, de paz e de desenvolvimento (Zau, 2005,p.3).

2.2. Modalidades da Formação Contínua

Para Formosinho (2002, p.22) para um bom “desempenho profissional, o professor tem de estar disponível para uma formação contínua, desligada de uma lógica de oferta individual, que não seja geradora de práticas, tendencialmente, uniformes”. Uma organização pode e deve adotar diferentes formas de formação, dependendo das suas necessidades, práticas com o objetivo de obter melhores resultados. Contudo, para Flores (2004, p. 136) a formação contínua e desenvolvimento profissional que dela advém nem sempre estão adequadas “às exigências colocadas às escolas e aos professores”.

Para dar resposta às necessidades formativas dos professores existem diversos métodos e técnicas de formação, contudo estes dependem da realidade do meio em que a escola está inserida e a que se destinam, ou seja, o público-alvo.

O Decreto nº109/11 (artigo 16º) salienta que as ações de formação contínua dos professores do Ensino Primário realizam-se nas Escolas de Formação de Professores, mediante uma programação elaborada para o efeito, e podem realizar-se em regime presencial, semi-presencial ou à distância e define os seguintes objetivos específicos da formação contínua (art.17º):

a) Melhorar a qualidade de ensino através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, métodos e procedimentos dos professores e agentes da educação nas vertentes teórica e prática;

b) Aperfeiçoar as competências profissionais dos professores e agentes da educação nos vários domínios da atividade educativa;

c) Incentivar a autoformação permanente, a prática de investigação e a inovação educacional;

d) Estimular os processos de mudança na organização e execução de tarefas escolares, em decorrência de exigências do desenvolvimento e transformações no Sistema de Educação;

e) Apoiar os processos de reconversão profissional e progressão na carreira, servindo de suporte às medidas administrativas e promovendo qualificações equiparadas;

f) Habilitar os professores e agentes da educação para a extensão da ação pedagógica com vista ao desenvolvimento comunitário.

Também os autores Câmara, Guerra, e Rodrigues, (2003), diferenciam a formação contínua em dois tipos de formação: a presencial e a formação à distância. A primeira é uma formação mais voltada para a partilha, trabalho em grupo, integração e orientação, a outra mais voltada para o desenvolvimento pessoal, destinada a um cargo específico ou para o desenvolvimento de projetos a longas distâncias.

Mais especificamente, segundo os autores Câmara, Guerra e Rodrigues (2003), podemos classificar a formação presencial como:

- (i) Formação de integração e orientação - inicial e destina-se a ambientar e adaptar o novo empregado à organização;
- (ii) Formação Técnica Funcional - tem como objetivo aperfeiçoar a técnica e conhecimento do empregado para desempenhar as funções, são atualizações.
- (iii) Formação para o desenvolvimento de comportamentos - desejáveis visa alterar os comportamentos para que se adequem à organização.
- (iv) Formação para o desenvolvimento grupal - tem como finalidade aperfeiçoar as relações interpessoais, melhorando o trabalho em equipa.
- (v) Formação no cargo ou on job - ocorre durante o mesmo período em que o empregado se encontra a desempenhar funções e habilita-o a utilizar novas ferramentas, novas tecnologias ou realizar as tarefas habituais de forma diferente.

No artigo 18º do mesmo decreto, pode-se igualmente ler que os programas da formação contínua incidem sobre o seguinte:

a) As áreas disciplinares que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação a que se reporta o presente diploma;

b) As Ciências da Educação;

c) A Prática e a investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência;

d) A Formação pessoal, deontológica e sociocultural;

e) As Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação e ao Ensino.

Relativamente a organização e funcionamento das Instituições de formação de Professores, (decreto nº109/11, art. 24º), diz o seguinte:

1) As instituições de formação de professores obedecem a regras de organização, estruturação e funcionamento de acordo com a sua vocação e especificidade concebidas pelo Ministério da Educação.

2) As instituições de formação de professores são criadas pelo Ministério da Educação e regem-se por Estatuto e Regulamento próprios.3) Os estatutos referidos no número anterior são aprovados, no prazo de 90 (noventa) dias, por despacho do Ministro da Educação e publicados no Diário da República, depois de cumpridas as formalidades e demais normas legais (Decreto nº109/11).

Em Portugal, as seis modalidades de formação disponíveis para constituírem ações de formação foram organizadas pelos Centros de Formação para professores, os quais as organizam em função dos problemas e necessidades da comunidade educativa.

Em Angola, é bastante semelhante, tal como referido no decreto. Neste decreto nº109/11 são identificadas as modalidades de ações de formação contínua, como: as ações de formação, capacitação e aperfeiçoamento realizadas através de seminários, conferências, colóquios, jornadas pedagógicas e similares. Normalmente, estas ações de formação a serem frequentadas pelos professores são decididas pelos órgãos de gestão ou por

iniciativa própria do professor, o que leva a que muitas das vezes não sejam as que vão ao encontro das necessidades evidenciadas. Tendo em conta as modalidades de formação usadas em Portugal, consideramo-las do tipo: Estágio, Projeto, Oficina de formação e Círculo de Estudos, voltadas para os problemas ou necessidades de formação que levam às mudanças das práticas pedagógicas ou procedimentos na escola, identificando previamente os problemas diagnosticados.

Emília e Favinha (2014), referiam no seu estudo que “a necessidade da formação inicial e contínua relacionada com as técnicas utilizadas nas práticas educativas é essencial para que os próprios gestores tenham noção das necessidades educativas sentidas na sua escola e pratiquem uma melhor gestão” (p.3). Se nos voltarmos para esta realidade, importava aqui referir que seria importante criar oportunidade para que algumas ações fossem mais longe na procura de respostas a problemas de mudança de práticas, de modo a chegarem a diagnosticar expectativas de apoio para a mudança dessas práticas profissionais ou procedimentos na escola a que a formação pudesse responder.

Quer o Círculo de Estudos, quer o projeto são modalidades em contexto centradas na Escola e promovidas por grupos de professores. O Círculo de Estudos consta de um trabalho de estudo sobre uma situação real, realizada por uma equipa que se escolheu, com um número de participantes entre 5-10. Já o Projeto implica uma intervenção coordenada e conjunta de transformação de uma realidade e envolve os participantes em sessões presenciais conjuntas, mas também em tempos de trabalho autónomo a realizar ações concretas de modificação das situações escolhidas e o número de participantes pode ser menor.

Em suma, se a formação contínua é concebida para dar resposta às necessidades dos professores relativamente às diferentes etapas da sua carreira ou do próprio sistema educativo, logo é presumível que a formação contínua. Tal como referem Fullan & Hargreaves (2001) “o desenvolvimento dos professores e dos alunos estão reciprocamente relacionados” (p. 142),

como tal todas as modalidades de formação, seja de que tipo, forem contribuem todas cada uma com as suas características próprias, para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências dos professores e mudança nas práticas educativas.

2.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

Torna-se difícil não associar formação contínua a desenvolvimento profissional. Huberman (2007) refere que o desenvolvimento de uma carreira é, um processo e não uma série de acontecimentos.” (p. 38).

Day (2001), alerta para o facto de que “o desenvolvimento profissional não pode ser visto como um programa de atividades separadas da função de ensinar”. (p. 220).

Formosinho e Machado (2009, p. 147) consideram que “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação contínua dos professores com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Os resultados do estudo de Forte (2005) revelam que os professores consideram que a formação frequentada através de ações específicas é um dos momentos de desenvolvimento profissional, tendo-lhes possibilitado alterar a sua postura profissional, além de adquirirem e aprofundarem conhecimentos., como tal pode-se considerar que a formação contínua leva ao desenvolvimento pessoal e profissional, através da atualização de conhecimentos e do aperfeiçoamento dos saberes, enaltecendo “a prática como fonte e local de aprendizagem” (Flores, 2004, p.154), e conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação dos alunos Sachs (2009) é da opinião, que dado o assolapado avanço tecnológico, os formadores deveriam ser mais habilitados em TIC, garantindo a preparação de uma nova geração de professores virados para as tecnologias, combatendo assim a iliteracia digital.

É importante valorizar o trabalho reflexivo e colaborativo. Relativamente ao trabalho colaborativo, Formosinho e Machado (2009) defendem que, nos dias de hoje, ser professor é

estar em constante atualização, e para isso é necessário frequentar ações de formação valorizando a partilha de experiências e de reflexões com os colegas.

Em suma, a formação contínua é um processo constante, que permite a atualização e o aperfeiçoamento dos saberes, levando o professor a desempenhar com mais eficácia as suas tarefas, proporcionando assim o seu desenvolvimento profissional. Ou seja, a formação contínua é vista como “um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões” (Pacheco & Flores, 1999).

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Antes de se empreender uma investigação sistemática, é necessário estabelecer um quadro de referências preciso”, trata-se de fixar um critério de ocorrência do

fenómeno a observar

Postic(1990)

3.1. Opções metodológicas

A metodologia de qualquer estudo de investigação deve ser definida com base nas questões que se pretendem investigar, na medida em que são estas que determinam o quadro concetual e o *design* metodológico. Desta forma, a investigação adquiriu um cariz quantitativo. Como tal, seguindo o percurso de investigação que nos é proposto, depois de definirmos a questão de partida, alicerçámos o nosso estudo numa fundamentação teórica, explicitada na primeira parte desta dissertação.

A metodologia de investigação assentou num estudo de caso com o objetivo de estudar um contexto distinto com integração de diferentes instrumentos de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 2003) para que se possa aceder às perceções, representações e práticas de formação contínua de professores na Academia Militar do Exército (AME Y), relatar factos, descrever situações, proporcionando assim conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar contestar e contrastar as respostas obtidas (Guba & Lincoln, 1994). Para Yin (2005) o estudo de caso deve incluir o uso de análise de documentos, análise quantitativa de dados registados, e observações de campo diretas.

Schofield (citado por Coutinho & Chaves, 2002) reforçam a importância de “fazer uma descrição pormenorizada e abundante de todo o processo da investigação”, porque “sem essa informação é impossível fazer um juízo informado acerca das conclusões do estudo”. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas.

3.2. Instrumentos de Investigação

Atendendo ao âmbito investigação desenvolvida, aos seus objetivos e à questão geral de investigação, os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram o inquérito por questionário (Apêndice II), observação (não formal) e análise de documentos e legislação.

O questionário, segundo Tuckman (2000) “é utilizado para transformar em dados a informação recolhida mediante interrogação de pessoas (ou sujeitos) e não as observando ou recolhendo amostras do seu comportamento. Através deste processo, foi possível medir o que os participantes sabiam (informação ou conhecimento), o que gostavam e não gostavam (valores e preferências) e o que pensavam (atitudes e crenças), tendo esta esta informação sido transformada em números, ou seja, dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes, contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados defrequência).

Sobre a construção de um questionário Tuckman (2000), refere que os investigadores devem ser cautelosos na sua construção. Assim, definimos claramente o objeto do questionário e fizemos um inventário dos meios disponíveis para a sua concretização. Este instrumento foi elaborado após um apurado trabalho de observação e leituras prévias possibilitando a determinação dos objetivos e aplicado após a sua validação e aplicação de um pré-teste. O procedimento para a sua validação do conteúdo foi feito pelo “método dos juízes”, com recurso a dois especialistas nesta área.

No que concerne à análise documental seguimos as orientações de Bardin (2004), uma vez que a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

A análise documental e de legislação permitiu-nos analisar de forma condensada as informações provenientes dos elementos pesquisados, que permitiram recolher o máximo de informações pertinentes sobre a temática em foco.

3.3. Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo é descrita como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Os dados quantitativos provenientes desta investigação foram tratados através de estatística simples. Para analisar estatisticamente os resultados socorremo-nos das ferramentas de análise estatística do programa Excel© (Microsoft Office 2010), de forma a facilitar uma análise quantitativa descritiva simples com recurso a variáveis nominais analisadas através de tabelas de frequência absoluta (número absoluto) e relativa (percentagem) e tratamento gráfico. Foram utilizadas as fórmulas estatísticas: Contar.se, Contar, Média, Moda, Máximo, Mínimo e Frequência.

CAPITULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1. Grupo I, Caracterização dos Participantes

Dos 153 militares que lecionam na AME Y, do Lobito, 128 devolveram o inquérito devidamente preenchido. Assim, a amostra representa 84% do total dos oficiais docentes. De seguida apresentaremos uma primeira parte do questionário, constituído por seis questões genéricas que nos permitem caracterizar os participantes no estudo: género, idade, patente, tempo de serviço nas FAA, área de formação e habilitações literárias.

4.1.1. Género

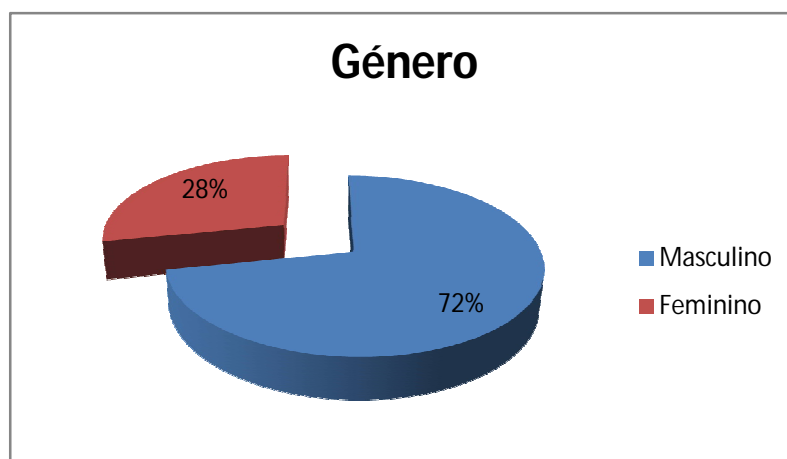
No que se refere ao género, os inquiridos são na maioria homens, tal como se pode verificar na Tabela 1 e Gráfico 1.

Tabela 1. Amostra por género

<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Masculino	92	72%
Feminino	36	28%
Total	128	100%

Moda = Masculino

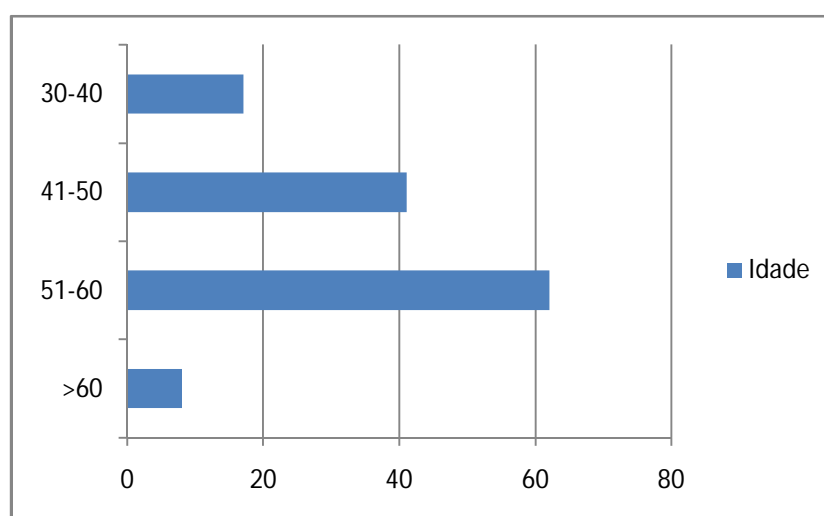
Gráfico 1. Amostra por género



4.1.2. Idade

Quanto à análise da idade dos inquiridos indica que o intervalo se situa entre os 30 a 62 anos. Sendo que a média das idades é de 51 anos. São professores com alguma experiência no Ensino, e conhecedores da realidade ligada à temática que estamos a estudar, tal como se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2. Histograma das idades



Moda = 62 anos

4.1.3. Patente

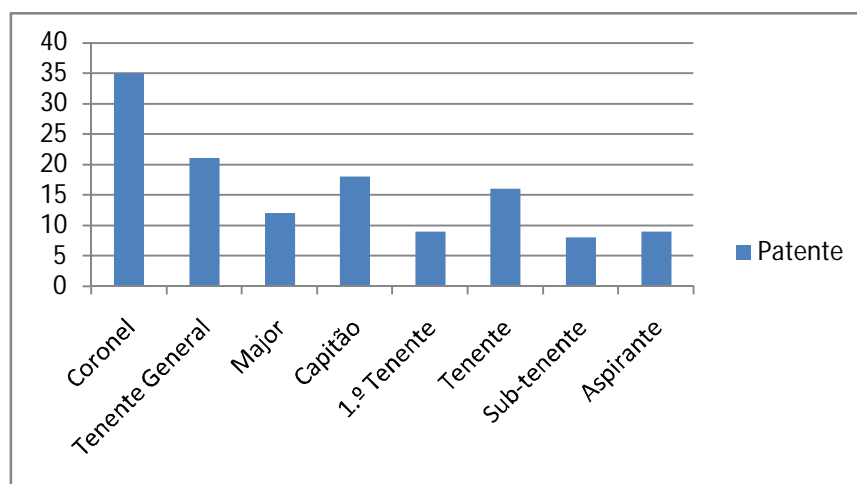
No que se refere à patente, tal como se era de esperar, pela média da idade, os nossos inquiridos são na maioria «Coronéis», tal como se pode verificar na Tabela 2 e Gráfico 3.

Tabela 2. Amostra por patente

Patente	N	%
Coronel	35	27%
Tenente General	21	16%
Major	12	9%
Capitão	18	14%
1.º Tenente	9	7%
Tenente	16	13%

Sub-tenente	8	6%
Aspirante	9	7%
Total	128	100%

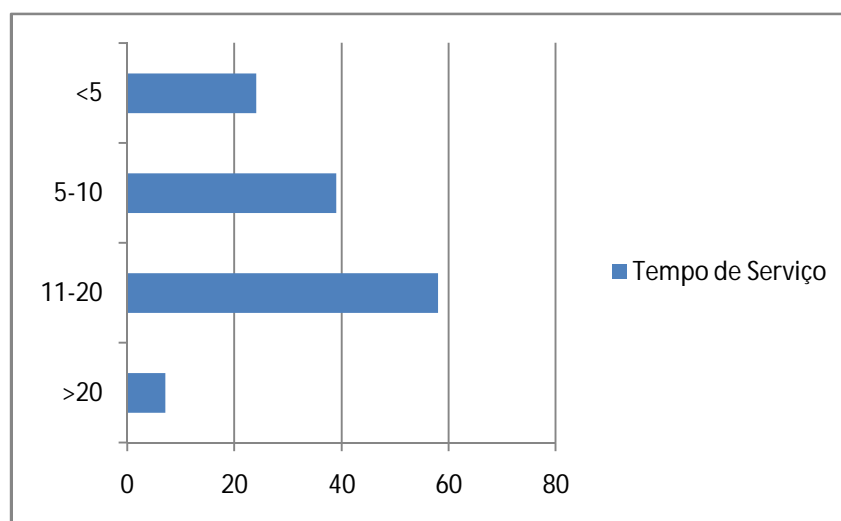
Gráfico 3. Amostra por patente



4.1.4. Tempo de serviço nas FAA

Quanto à análise do tempo de serviço dos inquiridos nas FAA o intervalo é entre os 11 e os 20 anos de serviço, tal como se pode observar no Gráfico 4.

Gráfico 4. Histograma do tempo de serviço nas FAA



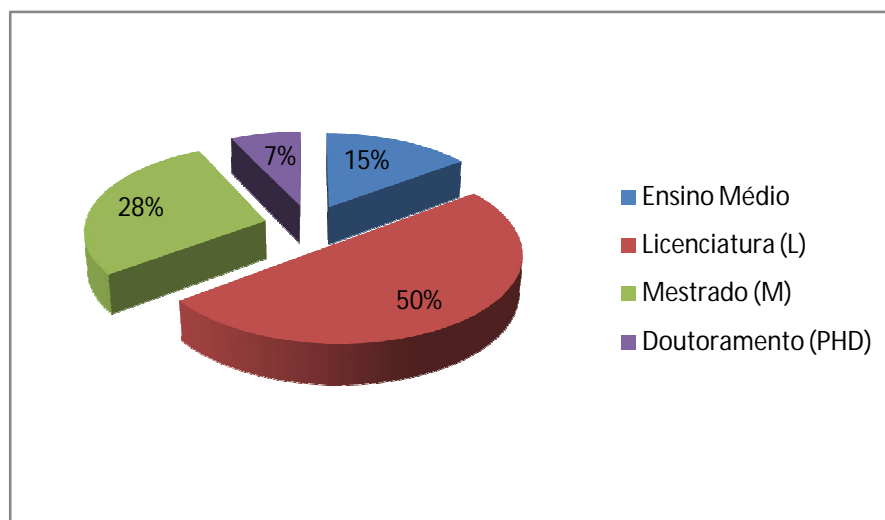
4.1.5. Habilitações Literárias

No que concerne à análise das habilitações literárias dos inquiridos a maioria têm licenciatura, que representa que 50% da amostra.

Tabela 3. Amostra por habilitações literárias

Habilitações	N (F. Absoluta)	% (F. Relativa)
Ensino Médio	19	15%
Licenciatura (L)	64	50%
Mestrado (M)	36	28%
Doutoramento (PHD)	9	7%
Total	128	100%

Gráfico 5. Amostra por habilitações literárias (frequência relativa)



4.2. Grupo II, Formação Contínua

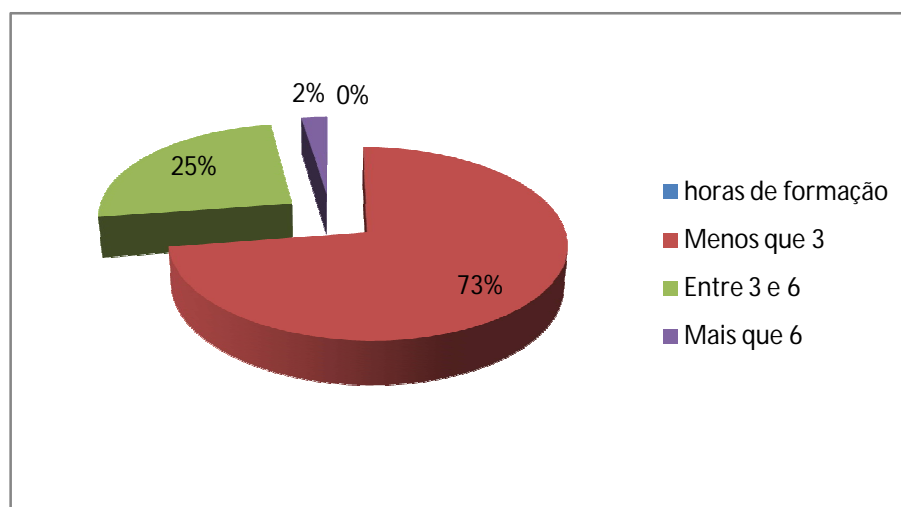
Neste grupo de questões, procurámos saber que formação contínua tem frequentado estes oficiais, o tipo e as necessidades dos mesmos.

As questões da 1 a 4 foram de escolha múltipla e nas cinco últimas questões utilizámos uma escala de 1 a 5, sendo 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo Totalmente”.

4.2.1. Número de horas de formação frequentada em média no último ano

Os docentes da AME Y nesta questão responderam que em média frequentaram menos de 3 ações de formação no último ano.

Gráfico 6. Amostra do número de horas de formação frequentada pelos oficiais em média no último ano



4.2.2. Minистраção da formação dos oficiais da AME Y

Os docentes da AME Y nesta questão responderam que os formadores na sua maioria agentes externos à instituição. Tal como podemos observar na tabela 4.

Tabela 4. Amostra de quem ministrou essa formação

Género	N	%
Formador/professor externo	94	73%
Formador/professor interno	34	27%
Total	128	100%

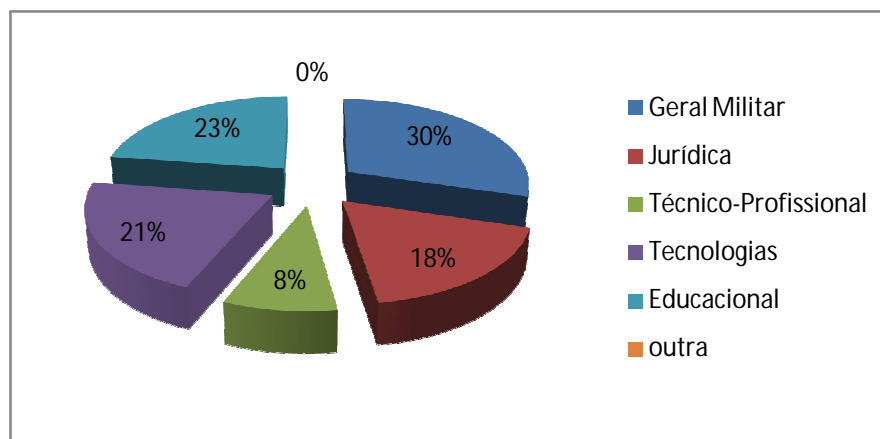
4.2.3. Áreas em que se centrou a Formação Contínua

No que se refere às áreas em que se centrou a formação contínua, os nossos inquiridos responderam que foi na área geral militar e na educacional, tal como se pode verificar na Tabela 5 e Gráfico 7.

Tabela 5. Amostra das áreas em que se centrou a Formação Contínua

Áreas	N	%
Geral Militar	38	30%
Jurídica	23	18%
Técnico-Profissional	11	9%
Tecnologias	27	21%
Educacional	29	23%
Outra.	0	0%
Total	128	100%

Gráfico 7. Amostra das áreas em que se centrou a Formação Contínua



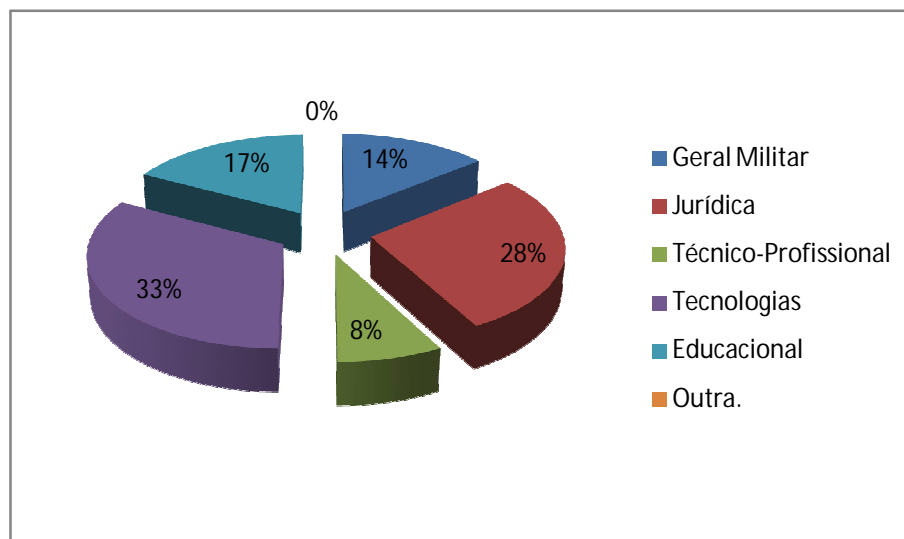
4.2.3. Áreas em que os oficiais sentem mais necessidades formativas

No que se refere às áreas em os nossos inquiridos sentem mais necessidades formativas são nas tecnologias e na jurídica, tal como se pode verifica na Tabela 6e Gráfico 8.

Tabela 6. Amostra das áreas em que os oficiais sentem mais necessidades formativas

Áreas	N	%
Geral Militar	18	14%
Jurídica	36	28%
Técnico-Profissional	10	8%
Tecnologias	42	33%
Educacional	22	17%
Outra.	0	0%
Total	128	100%

Gráfico 8. Amostra das áreas em que os oficiais sentem mais necessidades formativas



4.2.4. Percepções acerca da gestão das ações de Formação Contínua na AME Y

Na tabela 7 representamos através de uma escala de Likert de 1 a 5, em que 1 significa “Concordo Totalmente” e 5 “Discordo Totalmente”, as percepções que os nossos inquiridos têm acerca da gestão das ações de Formação Contínua na AME Y.

Tabela 7. Amostra das Percepções acerca da gestão das ações de Formação Contínua na AME Y

Questões	1	2	3	4	5	Total
Q5- É prioridade das FAA proporcionar formação contínua aos seus oficiais?	32	45	12	26	13	128
	25%	35%	9%	20%	10%	100%
Q6 -A formação frequentada por ano é suficiente	11	34	41	29	13	128
	9%	27%	32%	23%	10%	100%
Q 7-O modelo atual deveria ser revisto	76	27	17	6	2	128
	59%	21%	13%	5%	2%	100%
Q8-Deveriam ser desenvolvidas mais ações de formação na área da educação	82	39	6	1	0	128
	64%	30%	5%	1%	0%	100%
Q 9-A formação contínua tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional	96	30	2	0	0	128
	75%	23%	2%	0%	0%	100%

Tal como observámos na tabela 7, acima exposta facilmente temos a percepção de que os militares, docentes na AME Y do Lobito consideram que atualmente se tornou uma prioridade das FAA proporcionar formação contínua aos seus oficiais, uma vez que (35%) destes oficiais concorda e (25%) concorda totalmente. Contudo, os oficiais não estão bem conscientes se a formação que frequentam é suficiente ou não. As opiniões estão divididas. Talvez os que reponderam que são suficiente as ações de formação frequentadas sejam

aqueles que na realidade frequentaram mais ações de formação tal como se observou no ponto 4.2.1.

Os inquiridos consideram que os atuais modelos deveriam ser revistos (59%) e que deveriam ser desenvolvidas mais ações de formação na área da educação (64%), uma vez que na opinião da maioria destes militares docentes, a formação contínua tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional (75%).

4.3 Grupo III, Formação Contínua e Prática Pedagógica

Na tabela 8 representamos através de uma escala de Likert de 1 a 5, em que 1 significa “Concordo Totalmente” e 5 “Discordo Totalmente”, questões específicas acerca da formação contínua já frequentada pelos oficiais docentes na AME Y.

Tabela 8. Amostra das respostas relativas à formação contínua já frequentada pelos oficiais docentes na AME Y.

<i>Questões</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Total</i>
Q10- A Formação Contínua contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica	55	47	23	2	1	128
	43%	37%	18%	2%	1%	100%
Q11 -Aplica os conhecimentos adquiridos com a formação em sala de aula	25	39	26	24	14	128
	20%	30%	20%	19%	11%	100%
Q 12-Houve mudanças na sua prática pedagógica em resultado da sua participação em ações de formação contínua	27	35	24	28	14	128
	21%	27%	19%	22%	11%	100%
Q 13-A formação de professores em exercício é importante	112	14	2	0	0	128
	88%	11%	2%	0%	0%	100%

Tal como observámos na tabela 8, acima apresentada concluímos pelas respostas dos inquiridos que os mesmos consideram que a formação contínua frequentada até o momento tem contribuído para a melhoria da sua prática pedagógica (43%). Contudo, apenas (30%) dos oficiais aplicam em sala de aula os conhecimentos adquiridos com a formação.

Em síntese, era de esperar estes resultados, pois se inquiridos consideram os modelos desatualizados e referem que as formações muitas das vezes não vão ao encontro das suas necessidades. Referem até que as mais ministradas são formações gerais militares, mas que a sua grande necessidade é na área das Tecnologias. Por isso, como era de esperar, os resultados na questão 12 não poderiam ser muito diferentes dos apresentados. É claro que com todos estes designativos não houve muitas mudanças na sua prática pedagógica em resultado da sua participação em ações de formação contínua. Apenas (21%) concorda totalmente e (27%) concorda que houve mudanças na sua prática pedagógica, o que nem chega a uma maioria dos inquiridos. O facto é que a grande maioria destes oficiais docentes na AME Y (88%) consideram a formação de professores em exercício importante.

Ou seja, consideramos que deveria ser feito um levantamento das necessidades e ser criado um conjunto de ações de formação, aproveitando os recursos humanos que tem a Academia, fomentando assim a partilha, a troca de experiências e a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional, como sugerem diversos autores que referimos ao longo deste trabalho (Alarcão, 2001; Amado, Freire, Carvalho, André, 2009; Amiguiño, e Canário, 1994; Barroso, 2003; Casanova, 2015; Imbernón, 2010; Nóvoa, 2002; Ngulve, 2010; Rodrigues, 2006; Zau, 2005). É importante que as Academias Militares do Exército invistam na formação de professores que possam efetivamente fazer face às exigentes necessidades da sociedade, procurando regerem-se pela inovação, criatividade e incessante pesquisa, proporcionando assim aos seus alunos, experiências de aprendizagem enriquecedoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões

Os atuais cenários de atuação e os esperados para o futuro são cada vez mais exigentes quer para o ensino regular quer para os militares, e sobretudo para os comandantes. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 13/ 01 de 31 de dezembro), visa a reforma educativa e com ela a valorização da formação de professores com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e o sucesso escolar dos alunos. A Lei 17/16 de 7 de outubro, nos termos do Decreto Presidencial nº109/11 criou o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores que rege a formação inicial e contínua de professores, levados a cabo pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores com a finalidade de melhorar a prática pedagógica dos Professores e Agentes de Educação. Como tal, as ações de formação contínua e quer presenciais, quer à distância, devem proporcionar a atualização de conhecimentos dos professores em matéria pedagógica e de gestão escolar e a reconversão profissional dos agentes de educação (lei 13/01, art.4º).

Seguindo este pressuposto, e após a leitura do estudo de Fonseca (2018), com a pesquisa realizada pretendeu-se aferir o que pensavam os oficiais acerca da formação contínua recebida na AME Y do Lobito, tendo em conta a importância relativa que atribuem aos vetores formativos no âmbito do desempenho de funções para as quais foram preparados e compreender se essas ações de formação contínua correspondem às atuais necessidades formativas.

Respondendo aos objetivos de investigação que delinearam este estudo, concluímos que as habilitações literárias dos militares professores na AME Y, tal como no estudo de Fonseca (2018), são na sua maioria a licenciatura, e que existe ainda uma falta de investimento na carreira no que toca a graduações pós-licenciatura. Os oficiais limitam-se a

frequentar algumas ações de formação que lhes são solicitadas para subida de patente adjudicada ao tempo de serviço. Já Zau (2005) referia que nos países africanos, formação de recursos humanos reduz-se ao sistema escolar e extra-escolar.

Concluimos ainda que as áreas da formação académica muitas das vezes não são adequadas às necessidades do desempenho das funções futuras. E que muitas das vezes são os órgãos de gestão que escolhem as formações que estes oficiais devem frequentar, tal como se subentende no artigo de Emília e Favinha (2014) acerca das lideranças escolares, no que toca à formação contínua.

À semelhança do estudo de Fonseca (2018), os oficiais reconhecem que a formação inicial e contínua frequentada contribuíram para o seu desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências e que sempre que lhes é possível ou solicitado estão dispostos a frequentar ações de formação contínua. Alguns autores referem que quando o professor está habilitado, têm um ambiente, condições trabalho adequadas e se sente motivado, aliado a um processo de formação contínua, equitativamente temos bons resultados da aprendizagem e qualidade do ensino (Ibéremon, 2010; Leite, et al.2010).

As temáticas que mais interessam a estes oficiais são as temáticas no âmbito de utilização das tecnologias, jurídicas e educacionais. Já o autor Alarcão (2001) mencionava que a escola tem que acompanhar a evolução dos tempos. Autores como Fullan (2007) e Sachs (2009) referem que a inovação se deve primeiro centrar nas escolas e nas práticas dos professores, e como tal devem ser habilitados primeiro, formadores para o efeito de forma a garantir a integração das TIC em contexto educativo.

A Lei de Bases nº 13 de 31 de dezembro configura que é competência dos institutos superiores de educação administrarem a formação inicial, como tal é da responsabilidade destes institutos manter um corpo docente capacitados para tal, e preparados para tal desafio de forma a garantir aos alunos a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade. A

formação de professores é uma necessidade do país, para que seja possível atingir os objetivos delineados na reforma educativa e curricular.

Devem ser criadas redes educativas, para que sejam desenvolvidos diagnósticos de necessidades formativas, e ofertas concertadas de educação e formação, uniformidade na definição de objetivos e metas a alcançar (Nico & Nico, 2011).

A Formação Contínua é também importante no que toca ao trabalho colaborativo, pois é ele que possibilita a construção e partilha de recursos e contribui para um enriquecimento pessoal e profissional (Courela & César, 2012; Oliveira & Serrazina, 2002).

Concordamos com Bolívar, (2012) de que deve existir por parte do professor uma reflexão sobre as suas próprias práticas. Pois, apesar da atual Reforma Educativa em Angola ter como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso escolar dos alunos, ainda existe muito a fazer neste sentido (Zau, 2011). Para se ter uma educação de qualidade não basta organizar um conjunto de atividades. Estas têm que ser articuladas com as situações de trabalho, com a partilha de experiências, a inovação e os problemas e necessidades das comunidades escolares. Em síntese, e apenas numa só frase, a formação contínua deve resultar “do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais” Pacheco e Flores (1999, p. 135).

Sugestões e Recomendações

Sugerimos que de futuro se desenvolvam estudos de investigação-ação, com ciclos formativos, recorrendo à metodologia DBR (*Data Base Research*), para que assim se possa envolver os docentes, num trabalho reflexivo, integrando-os num determinado contexto da atualidade, de modo a tirar proveito do trabalho colaborativo que são oferecidas pelas novas tecnologias em rede. Sugerimos ainda que estas ações de formação sejam de tipologia Workshop.

Esta metodologia abrange um conjunto técnicas de análise que facilitam a interação entre a teoria e a prática na educação, e por isso permite conciliar a investigação empírica com a teoria gerando ambientes de aprendizagem em contexto educativo, através de ciclos de investigação-ação. De acordo com Wang e Hannafin (2005) esta é uma metodologia sistemática, e flexível que permite otimizar as práticas educativas através da análise, do desenvolvimento e da sua implementação. Como tal, consideramos importante que sejam analisadas as percepções dos professores das Academias Militares, no que toca às suas necessidades formativas, para que depois numa segunda fase sejam criadas condições para desenvolver ações de formação adequadas às necessidades apuradas e também escolher a tipologia de formação adequada. No final da ação de formação deve ser aplicado um questionário de satisfação quer aos professores enquanto formandos quer aos alunos, depois do uso dessas novas metodologias aprendidas ao longo da formação, para assim compreender se as ações de formação estão adequadas ou não às expectativas e necessidades indicadas pelos sujeitos participantes na investigação, de modo a contribuir quer para a melhoria do ensino quer para a melhoria das aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*(pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Supervisão Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Porto Editora.
- Alarcão, I.(2007). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo. 5ª ed. Cortez.
- Alves, M^a. & Machado, E. (2010). Para uma política de avaliação de desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M^a. Alves, & E. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.
- Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E.; André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Amiguinho, A. e Canário, R., (1994). *Escolas e mudança: papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Bardin, L.(2004). *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (2003). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: Rui Canário(org.)2.ªEd., *Formação e Situações de Trabalho*. Porto:PortoEditora, pp. 61-78
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associaçõesde Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Lisboa: Ed. Porto Editora
- Bogdan,R.C; Biklen,S.K.(2003).*Qualitative Research for Education:Anintroduction to Theories and Methods*. New York: PearsonEducation Group.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Câmara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2007). *Novo Humanator*. Lisboa: Dom Quixote.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a Auto- aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto- Lei 22/2014. In *A Formação Continua na Melhoria da Escola*. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp. 12- 18).
- Chagas, I. (1993). *Aprendizagem não formal/ formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas*. Revista de Educação, 3 (1), 51-59. Lisboa.
- Chapman, D. W., Adams, D.K. (2002). *The quality of education: dimensions and strategies. Education in Developing Asia*, 5. Hong Kon: Asian Development Bank - Comparative Education Research Centre. Acedido eletronicamente em http://www.adb.org/Documents/Books/Education_NatlDev_Asia/Quality/quality.pdf
- Costa, D.; Barbosa, D. (2002). *A Carta Educativa como instrumento de planeamento e gestão*. GEolNoVA.
- Courela, C.; César, M. (2012). Inovação educacional num currículo emancipatório: Um estudo de caso de um jovem adulto. *Currículo sem Fronteiras*, 12(2), 326- 363
- Coutinho, C.; Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221- 244. CIED - Universidade do Minho .
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias das Ciências Sociais- teoria e prática*. Coimbra.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). *O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades*. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2)151-188.
- Day, C. (2005). *A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição*. Fórum Discussão. Universidade do Minho. Braga.
- Decreto Lei 13/01 de 31 de dezembro, *Lei de Bases de Sistema Educativo de Angola*.

Decreto-lei n.º 2/07 de 31 de agosto de 2007 do Conselho de Ministros de Angola.

Decreto-lei n.º 1/07 de 3 de janeiro de 2007 do Conselho de Ministros de Angola

Decreto-Lei n.º 270/2009, *alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 190/2009, Série I de 2009-09-30.

Dowbor, L. (2006). Educação e Desenvolvimento Local. In *Revista de Administração Municipal: IBAM*, acessado eletronicamente em <http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>

Emília, S.; Favinha, M. (2014). O Impacto da Formação Pedagógica dos Gestores e as Práticas Administrativas no Espaço Escolar, INE- Cabinda. Universidade de Évora. Évora.

Ferreira, A.B. H. (2004). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

Fialho, I., Verdasca, J., Cid, M., Favinha, M. (2010). *Políticas Educativas, Eficácia e melhoria das Escolas*. Universidade de Évora: CIEP.

Flores, M.A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Moraes; J. Pacheco; M. Evangelista (orgs.). *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp.127-160.

Formosinho, J.; Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Machado, J.; Oliveira-Formosinho (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado, & Oliveira Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11- 24). Mangualde: Edições Pedagogo.

Forte, A. (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. 2005. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho, Braga.

Fonseca, F. (2018). *A Formação Contínua de Professores dos estabelecimentos de ensino superior das forças armadas angolanas como fator de qualidade de ensino: Caso do Instituto Superior Técnico Militar (ISTM) – Luanda*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Évora: Évora.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- Gaio, M. (2014). Educação de Jovens e Adultos. Em tempos e contextos de aprendizagem. In Pires, A. L. (Org.). *Que papel para as redes na investigação em educação? O caso da UIED*. UIED – Coleção Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa.
- García, C. M. (2005). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2008). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- Gatti, B. A; Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research In Denzin, N.; Lincoln, Y. (Ed) (1994) *Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications*, pp. 105-117 HAMEL.
- Harris; Sass (2011). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. *Journal of Public Economics*, 95, 798 – 812. Acedido eletronicamente em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art15_43.pdf
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed., 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora..
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora. Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Lei de base do sistema de educação Angola (1997), 1ª edição.
- Lei de Base nº 31/01 de Dezembro do Sistema Educativo de Angola.

Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro de 2001 da Assembleia Nacional Angolana

Leite, Y.U. F.; Morelatti, M. R. M.; DiGiorgi, C.A.G.; Lima, V.M.M.& Mendonça, N. C.G.de. (2010). *Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (33), Caxambu.

Michingi, K. M. (2013). *As Controvérsias da Reforma Educativa em Angola: Uma Análise Crítica das percepções dos professores do 1º ciclo do Ensino Primário*. [Tese de Mestrado] Sociologia. ISCTE-IUL.

Nascimento, M. (2003). A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: *Magistério: construção cotidiana*, 5. ed. Petrópolis: Vozes.

Neves, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos*. Lisboa: RH Editora.

Nico, B.; Nico, L. (2011). *Educação e Território: O (Des)encontro geracional das Aprendizagens e a Fractura Cultural*. Universidade de Évora: CIEP - Publicações - Capítulos de Livros. Acedido eletronicamente em <http://hdl.handle.net/10174/2891>

Ngulve, A. (2010). *Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. S. Paulo 1ª Ed. Biscalchin Editora.

Nóvoa, A. (1991). *Formação continuada dos professores: realidades e perspectivas*. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes, Porto: Porto Editora.

Novo, M. (2010). *Desarrollo sostenible*. Acedido eletronicamente em: http://www.bioturmalina.org/index.php?option=com_content&view=article&id=171:entrevistacompleta-a-maria-novo-sobre-desarrollo-sostenible&catid=18:bioconsciencia&Itemid=44

Wang, J., Lin, E. , Spalding, E., Klecka, C. L. , Odell, S. J. (2011). Quality Teaching and Teacher Education : A Kaleidoscope of Notions. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 331-338. Disponível em <http://jte.sagepub.com/content/362/334/331>.

- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). *Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Oliveira, I.; Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In APM (Ed.) *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J.; Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Rodrigues, M. A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. – Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Santos, F. (1975). *Angola na Hora Dramática da Descolonização Portugal-Angola*.
- Santos, M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos: seus reflexos nas concepções e práticas profissionais*. [tese de doutoramento]. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema de desenvolvimento profissional contínuo dos professores, in M. A. Flores e A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. pp. 99-118, Lisboa: Edições Pedagogo.
- Silva, R. V. (2005). Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento 43-65. In Silva, R. V., Silva, A. V.(orgs). *Educação, Aprendizagem e tecnologia. Um paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Silva, J.da C. M. (2011). Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, (3).
- Silva, V.; Junior, C. (maio/2018). *Encontro Nacional de Educação*. Jornal de Angola. Acedido Eletronicamente em http://jornaldeangola.sapo.ao/opiniaio/editorial/encontro_nacionalda_educacao
- Vieira, L (2007). *Angola: A Dimensão Ideológica da Educação 1075 – 1992*. Luanda, 1ª Ed. Editora Nzila.
- Via Educação (2017). Acedido eletronicamente em E@EDUCA, http://www.viaeducacao.pt/content/default.asp?idcat=elabora-cartas-educativas&idCatM=cartas_Educativas&idContent=17011F91-D99E-485E-8D23-CD32C4E36C9E

- Tomás, M., Antunes, A., Campos, M., Silva, M., & Sousa, M. (2011). *Terminologia de Formação Profissional: alguns conceitos vase-III*. Lisboa: Elo - Publicidade, Artes Gráficas, Lda.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2003). Ministerial Round Table “On Quality Education”. Paris: UNESCO. Acedido eletronicamente em http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=15505&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO. (2008). Un DESD Global Monitoring and Evaluation Framework (GMEF). Paris: UNESCO. Acedido eletronicamente em <http://portal.unesco.org/education/es/files/56743/12137065225GMEFoperationalfinal.pdf/GMEFoperationalfinal.pdf>.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zau, F. (2005). *O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)*. [Tese de Doutoramento]. Lisboa: Universidade Aberta.

APÊNDICES

Apêndice I – E.mailAME Y

mail.google.com/mail/u/1/#inbox/QgrcHsNkfBMBdkNVkmBKLQhLMzpsMgmbPI

Gmail

Pesquisar correio

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Compor

Caixa de entrada 15

- Com estrela
- Suspensão
- Enviado
- Rascunhos 1
- Mais

Luzia +

Questionário para Investigação.

Luzia Africano <m39208@alunos.uevora.pt>
para info

Boa tarde ex.mo sr. [REDACTED]

O meu nome é Luzia Africano, e venho por este meio pedir a sua autorização e colaboração de vossa excelência na divulgação deste questionário junto dos seus militares professores na Academia Militar do Exército AMEX do Lobito. Este questionário destina-se apenas a um estudo da universidade de Évora, no âmbito do curso de mestrado em Ciências da educação e serve apenas para tratamento de dados estatísticos, cujo título é a A Formação continua dos militares das FAA de Angola: um estudo de caso na Academia Militar do Lobito (AMEX).

Basta carregar no link e preencher os dados que são solicitados.

<https://forms.gle/YvicAKSQLGHn9pbQ8>

Atenciosamente,

Luzia Africano

Apêndice II – Questionário

<https://forms.gle/G272JGWq3165MNNg9>

Questionário

O presente questionário contribui para a elaboração do Trabalho de Investigação subordinado ao tema "A formação contínua nas FAA de Angola: Um estudo de caso na Academia Militar do Exército", com vista à conclusão do mestrado em Ciências da Educação.

Os inquiridos por este questionário são os militares, professores, das FAA. O objetivo é apurar dados relativamente à formação contínua que estes têm frequentado e/ou estão a receber, está a ser essencial para o exercício da sua profissão enquanto professores nessa mesma academia.

O questionário é anónimo.

Deve ler atentamente cada questão antes de responder.

*Obrigatório



I - Questões Genéricas

As respostas a esta parte devem ser quantificadas em anos.

1. **Sexo ***

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Femenino

2. **Idade? ***

3. **Patente ***

4. **Qual o seu tempo de serviço nas FAA, a contar com alistamento?**

5. **Qual a sua área de formação?**

6. Quais são as suas habilitações literárias?

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro

II - Questões Gerais - Formação Contínua

As respostas devem ser assinaladas com um X na alínea(s) correta(s).

7. Quantas horas de formação teve em média no último ano?

Marcar apenas uma oval.

- Menos que 3
- Entre 3 e 6
- Mais que 6

8. Quem ministrou essa formação?

Marcar apenas uma oval.

- Formador/professor externo
- Formador/professor interno

9. Em que áreas se centrou essa formação?

Marcar apenas uma oval.

- Geral Militar (ex.ltro, defesa pessoal, desporto, primeiros socorros, etc...)
- Jurídica
- Técnico-Profissional
- Tecnologias
- Educacional
- Outra. Qual?

10. Quais as áreas em que sente mais necessidade formativa?

Marcar apenas uma oval.

- Geral Militar (ex.ltro, defesa pessoal, desporto, primeiros socorros, etc...)
- Jurídica
- Técnico-Profissional
- Tecnologias
- Educacional
- Outra. Qual?

11. Que áreas deveriam ser mais abordadas?

12. É prioridade das FAA proporcionar formação contínua aos seus oficiais?*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

Concordo Totalmente Discordo Totalmente**13. A formação frequentada por ano é suficiente***Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

Concordo Totalmente Discordo Totalmente**14. O modelo atual deveria ser revisto***Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

Concordo Totalmente Discordo Totalmente**15. Deveriam ser desenvolvidas mais ações de formação na área da educação***Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

Concordo Totalmente Discordo Totalmente**16. A formação contínua tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional***Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

Concordo Totalmente Discordo Totalmente**III - Questões Específicas - Formação Contínua e Prática Pedagógica**

As respostas devem ser assinaladas com um X na linha(s) correta(s).

17. A Formação Contínua contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

Concordo Totalmente Discordo Totalmente**18. Aplica os conhecimentos adquiridos com a formação em sala de aula***Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

Concordo Totalmente Discordo Totalmente**19. Houve mudanças na sua prática pedagógica em resultado da sua participação em ações de formação contínua***Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

Concordo Totalmente Discordo Totalmente**20. A formação de professores em exercício é importante***Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

Concordo Totalmente Discordo Totalmente

ANEXOS

Legislação