



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

A Formação Contínua de Professores dos estabelecimentos de ensino superior das forças armadas angolanas como factor de qualidade de ensino: Caso do Instituto Superior Técnico Militar (ISTM) – Luanda

Florêncio José da Fonseca, N.º4610
Orientação: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Administração e Gestão Educacional*

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

A Formação Contínua de Professores dos estabelecimentos de ensino superior das forças armadas angolanas como factor de qualidade de ensino: Caso do Instituto Superior Técnico Militar (ISTM) – Luanda

Florêncio José da Fonseca, N.º4610
Orientação: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Administração e Gestão Educacional*

Évora, 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS de maneira especial, pela sua mão poderosa e protectora sobre a minha vida.

Aos meus pais, José Nanga e Verónica Rufino, pelos ensinamentos. A minha amada esposa, Maria da Conceição José dos Reis, pela sua total dedicação a família, carinho e incentivo permanente, durante as minhas prolongadas ausências.

Aos meus queridos filhos; Brawllio Fonseca, Marco Madeira, Iracelma Fonseca, Adolfo Fonseca e Florência da Fonseca, pelo carinho e incentivo.

Aos meus queridos sobrinhos, Evangelista e Patrícia pelo carinho demonstrado.

Os meus agradecimentos e reconhecimento, a Professora Doutora, Marília Evangelina Sota Favinha, minha orientadora, pelo pronto e incondicional apoio manifestado durante a orientação deste trabalho, apesar de outras responsabilidades, forneceu as directrizes para que fossem obtidos os melhores resultados.

Agradeço a Dra Ana Pires, pelo apoio a esta investigação, com a sua experiencia na área de formação, permitiu enriquecer o trabalho.

Ao Tenente General Miguel Júnior, director geral do Instituto superior técnico militar, pela oportunidade que me concedeu para frequência do curso.

A todos, que contribuíram de alguma forma, para o sucesso do trabalho o meu profundo e eterno muito obrigado.



DEDICATÓRIA

Aos professores militares e civis dos estabelecimentos de ensino das FAA, em particular do ISTM , que dão o melhor de si, na formação da nova geração de oficiais.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	1
DEDICATÓRIA	2
ÍNDICE DE FIGURAS	6
ÍNDICE DE TABELAS	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS	8
RESUMO	9
THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS IN THE HIGHER EDUCATION OF THE ANGOLAN ARMED FORCES AS A FACTOR OF QUALITY IN TEACHING: CASE OF THE MILITARY TECHNICAL SUPERIOR INSTITUTE (ISTM) – LUANDA.....	11
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	13
Justificação do Tema	13
Objetivos de Investigação	17
Desenho da Investigação	18
Contexto da Investigação	22
Problematização do papel do investigador	27
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	28
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	29
1.1 - Conceito de Formação Contínua	29

1.2	- Necessidades de Formação Contínua	30
1.3	- Paradigmas da Formação Contínua	33
1.4	- Fatores Motivacionais.....	35
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ANGOLA		38
2.1	- Formação Contínua de Professores em Angola: Contexto	38
2.2	- A Formação Contínua de Professores em Angola: Quadro Legal	43
2.3	- Plano de Formação Contínua de Professores em Angola.....	50
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		54
3.1	- Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional.....	54
3.2	- Reflexão e Prática Reflexiva	57
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO		62
CAPÍTULO IV - OPÇÕES METODOLÓGICAS		63
4.1	-Natureza da Investigação.....	63
4.2	-Intsrumentos de recolha de dados	64
4.3	- Sujeitos Inquiridos	67
4.4	-Método de análise de dados.....	67
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO		68
5.1	- Parte I – Caracterização dos participantes	68

5.2. – Parte II – Representações acerca da formação contínua dos professores	78
5.3. – Parte III – Qualidade da formação contínua dos professores	89
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
5.1 - Conclusões.....	95
5.2 – Considerações finais.....	98
5.3– Recomendações e Sugestões para Investigações Futuras	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
Anexo I – Questionário aos Professores.....	107
Anexo II - Legislação	108

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Fases 2 e 3 da recolha de dados, objetivos e instrumentos utilizados	20
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Desenho da Investigação.....	21
<i>Figura 2.</i> Estrutura funcional do Ensino Militar nas FAA.....	24
<i>Figura 3.</i> Sistema de Ensino das Forças Armadas Angolanas: Fonte DPPTE/EMG	25
<i>Figura 4.</i> Pirâmide das necessidades de Maslow, Ghermandi (2018). https://blog.luz.vc/o-que-e/piramide-de-maslow-hierarquia-das-necessidades-humanas/	36
<i>Figura 5.</i> Vertentes da educação em Angola, Zau (2005).....	39
<i>Figura 6.</i> Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001).	42
<i>Figura 7 –</i> Modelo da Cebola, Um modelo de níveis de Reflexão (adaptado de Kortagen, 2009, p.54), Acedido eletronicamente em http://webfoliomea.blogspot.com/2011/06/blog-post_1068.html	59

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 –</i> Tabela de dados referentes ao Género dos professores.....	68
<i>Tabela 2 –</i> Tabela de dados referentes à idade dos professores.....	69
<i>Tabela 3 –</i> Tabela de dados referentes ao grau académico dos professores.....	70
<i>Tabela 4 –</i> Tabela de dados referentes à profissionalização dos professores.....	71
<i>Tabela 5 –</i> Tabela de dados referentes à área de profissionalização dos professores	72
<i>Tabela 6 –</i> Tabela de dados referentes ao tempo de serviço dos professores	74
<i>Tabela 7 –</i> Tabela de dados referentes ao vínculo laboral do professor	75

<i>Tabela 8</i> – Tabela de dados referentes à formação em educação	75
<i>Tabela 9</i> – Tabela de dados referentes à experiência profissional dos professores em outros institutos de educação superior.	76
<i>Tabela 10</i> – Tabela de dados referentes aos cursos que os professores lecionam	77
<i>Tabela 11</i> – Tabela de dados referentes à frequência de ações de formação contínua ao longo da carreira.....	78
<i>Tabela 12</i> – Tabela de dados referentes às temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas pelos professores do ISTM	79
<i>Tabela 13</i> – Tabela de dados referentes às respostas que os professores responderam afirmativamente na questão anterior (12) no que concerne às modalidades de formação frequentadas pelos professores;.....	80
<i>Tabela 14</i> – Tabela de dados referentes às instituições que organizaram as acções de formação creditadas frequentadas	82
<i>Tabela 15</i> – Tabela de dados referentes aos motivos que levaram o professor a frequentar a formação contínua	83
<i>Tabela 16</i> – Tabela de dados referentes ao contributo que a formação contínua tem para desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências dos professores.....	84
<i>Tabela 17</i> – Tabela de dados referentes ao interesses dos professores do ISTM no que concerne à frequência de formação contínua	85
<i>Tabela 18</i> – Tabela de dados referentes às expetativas dos professores do ISTM no que concerne à frequência de formação contínua	86
<i>Tabela 19</i> – Tabela de dados referentes aos efeitos da formação contínua frequentada nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM.....	87
<i>Tabela 20</i> – Tabela de dados referentes ao impacto positivos nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM	88

<i>Tabela 21</i> – Tabela de dados referentes aos métodos das ações de formação	89
<i>Tabela 22</i> – Tabela de dados referentes aos conteúdos das formações contínuas para os professores do ISTM	90
<i>Tabela 23</i> – Tabela de dados referentes à duração das ações de formação para os professores do ISTM	91
<i>Tabela 24</i> – Tabela de dados referentes ao domínio dos conteúdos por parte dos formadores	92
<i>Tabela 25</i> – Tabela de dados referentes à qualidade das instalações.....	92
<i>Tabela 26</i> – Tabela de dados referentes à qualidade das ações de formação desenvolvidas ao nível das FAA	93

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i> - Gráfico do género dos professores	69
<i>Gráfico 2</i> – Gráfico da idade dos professores	70
<i>Gráfico 3</i> – Gráfico do grau académico dos professores.....	71
<i>Gráfico 4</i> – Gráfico da área de profissionalização dos professores	73
<i>Gráfico 5</i> - Gráfico do tempo de serviço dos professores	74
<i>Gráfico 6</i> - Gráfico da experiência profissional dos professores em outros institutos de educação superior.....	76
<i>Gráfico 7</i> - Gráfico de dados referentes aos cursos que os professores lecionam	77
<i>Gráfico 8</i> - Gráfico de dados referentes às temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas pelos professores do ISTM	79
<i>Gráfico 9</i> – Gráfico das modalidades de formação frequentadas pelos professores.....	81
<i>Gráfico 10</i> - Gráfico de dados referentes aos motivos que levaram o professor a frequentar a formação contínua	83

RESUMO

Com esta de investigação pretendeu-se desenvolver um estudo, sobre uma questão premente, em educação, em Angola: Qual o impacto da qualidade da Formação Contínua de professores dos estabelecimentos de ensino superior das forças armadas angolanas, no ISTM? Tendo também como objetivo contribuir para o conhecimento que possibilite o desenvolvimento do professor, e colmatar lacunas da formação inicial ou para introduzir novos conceitos e novas práticas no ensino.

Este trabalho de investigação situa-se no âmbito da formação contínua, que parte de uma conceção de formação abrangente, que compreende as experiências pessoais em que o professor se envolve, que trazem benefício direto ou indireto para si e de que forma a qualidade desta formação irá ter impacto no desempenho com os alunos.

Trata-se de uma abordagem mais globalizante do percurso formativo dos professores, no contexto educativo Angolano, nos estabelecimentos de ensino superior das forças armadas angolanas. Esta investigação contribuiu para conhecer assim, a experiência dos professores, do ponto de vista da aquisição de competências e de desenvolvimento profissional.

Neste estudo, analisámos de que modo, a qualidade da formação contínua frequentada, tem contribuído para o desenvolvimento profissional destes professores do ensino superior.

Do ponto de vista metodológico optámos por realizar um estudo de natureza quantitativa, recorrendo ao método de recolha de dados quantitativos (inquérito por questionário, a professores) e análise documental/legislação.

Os resultados desta investigação apontam para alguma escassez de formação contínua ao nível do ISTM, e em alguns casos a formação ministrada não vai ao

encontro das necessidades sentidas e das expectativas, pois a maioria não são nas áreas em que estes professores lecionam. Contudo, os professores referem que as formações contínuas frequentadas tem tido qualidade e que lhes tem permitido produzir conhecimento que possibilite aos professores e gestores dos institutos 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: Ensino Superior, Formação Contínua de Professores, Forças Armadas, Desenvolvimento Profissional, Qualidade da Formação.

THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS IN THE HIGHER EDUCATION OF THE ANGOLAN ARMED FORCES AS A FACTOR OF QUALITY IN TEACHING: CASE OF THE MILITARY TECHNICAL SUPERIOR INSTITUTE (ISTM) – LUANDA

ABSTRACT

With this research we intend to develop a study, on a pressing issue in education, in Angola: What is the impact of the quality of Continuing Education of teachers of higher education establishments of the Angolan armed forces in the ISTM? It also aims to contribute to the knowledge that makes possible the development of the teacher, and fill gaps in the initial formation or to introduce new concepts and new practices in teaching.

This research work is part of continuous training, which starts from a comprehensive training design, which includes the personal experiences in which the teacher engages, which bring a direct or indirect benefit to him and how the quality of this training will impact performance with students.

This is a more global approach to the training of teachers in the Angolan educational context in higher education institutions of the Angolan armed forces. This research has contributed to know the experience of teachers, from the point of view of skills acquisition and professional development.

In this study, we analyzed how the quality of continuing education attended has contributed to the professional development of these higher education teachers.

From the methodological point of view, we decided to carry out a quantitative study, using the quantitative data collection method (questionnaire survey, teachers) and document analysis / legislation.

The results of this research point to some lack of continuous training at the level of the ISTM, and in some cases the training provided does not meet the needs felt and the expectations, since most are not in the areas in which these teachers teach. However, teachers report that the continuous training they have attended has been of a high quality and has allowed them to produce knowledge that enables teachers and managers of the institutes to take a more active and collaborative role in the design and implementation of training actions that contribute to their professional development and for the acquisition of skills.

Keywords: Higher Education, Continuing Teacher Training, Armed Forces, Professional Development, Quality.

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 das práticas educativas nas instituições de ensino superior das Forças Armadas Angolanas (FAA). Foi uma escolha que surgiu com base no diálogo, partilha, reflexão, investigação e abertura face às mudanças constantes no sistema educativo nas FAA angolano em curso.

Atualmente existe uma certa discordância quanto à qualidade da formação nos institutos superiores de educação públicos e privados e 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 dos professores na FAA, é também um fator fortemente influenciável na qualidade da formação que nestes estabelecimentos é lecionada. O ISTM (Instituto superior técnico militar) das Forças Armadas Angolanas é uma instituição de ensino superior militar /pública integrada na região académica n 1. A maioria dos professores dos estabelecimentos de ensino das FAA são militares com mais de 20/30 anos de serviço, alguns sem a formação docente adequada, outros estão há mais de 20 anos que não frequentam cursos de atualização ou especialização e o ISTM, não é exceção.

“Existe um número substancial de professores que, ao longo da carreira, não consegue superar dificuldades no campo relacional, o que se reflete negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e na realização profissional dos próprios” (Amado et al, 2009, p.76).

Perante os estudos desenvolvidos na área das Ciências da Educação, a respeito do desenvolvimento profissional, desempenho e qualidade dá-nos a perceção de que a formação, a experiência e o grau académico dão um valor acrescentado ao professor e tendem a proporcionar-lhes maiores capacidades para lecionar (Nóvoa, 1999, 2002; Alarcão, 1996,2001; Amiguinho & Canário, 1994).

Formosinho e Machado (2010) referem que a ação docente é um elemento fulcral para a melhoria das aprendizagens e que existe uma relação estreita entre as aprendizagens realizadas pelos alunos e o desempenho profissional dos docentes com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Atualmente, a formação de professores em Angola constituiu uma prioridade. O art. 17 alínea d) da lei n 17/16 de 7 de Outubro de 2016, Lei de bases do sistema de educação realça a importância que é atribuída a formação dos professores, por constituir um subsistema.

Segundo Zau (2005) a formação contínua é estratégica, porque permite a atualização dos recursos cognitivos, e a sua adaptação as condições de trabalho concretas.

Para a melhoria do serviço educativo prestado pela escola à sociedade, apostando mais na formação ao longo da vida, identificando as necessidades de formação dos professores, realizando mais ações de formação e refletir 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).

Alarcão (2001) considera a formação contínua do professor como uma condição indispensável para dar resposta aos complexos problemas que a escola na atualidade enfrenta, cuja solução não está prevista, o que exige, uma antecipação na leitura e

interpretação dos acontecimentos com vista a uma solução estratégica e adequada, mediante um olhar multidimensional e uma atitude de investigação na ação e pela ação.

Por outro lado, Formosinho, Machado e Formosinho-Oliveira (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 de professores uma realidade multireferencial.

Harris e Sass (2011) sugerem que existem duas das formas de formação de professores que podem vir a influenciar a produtividade. Em primeiro lugar, o desenvolvimento profissional dos professores e em segundo lugar, a experiência, estando este fator relacionado com a eficácia. Não há evidências de que a formação pré-escolar (de graduação) ou a aptidão escolar dos professores influenciam a capacidade de aumentar o desempenho dos alunos. Estes autores reconhecem que promover a formação contínua é uma forma de melhorar o ensino. Até porque, os professores não se encontram todos no mesmo patamar de domínio das competências, o que origina variações ao nível do desempenho docente, repercutindo-se na qualidade do ensino e nos resultados dos alunos. Neste prisma, a competência desenvolve-se através de uma conduta assente no paradigma da indagação, encontrando-se o professor recetível às mudanças (Harris & Sass, 2011).

De acordo com Casanova (2015), “um mundo em permanente mutação a formação contínua de professores 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” (p.1).

Um professor competente procura ao longo do seu trajeto profissional aprimorar o seu conhecimento e dominar as várias áreas de intervenção na organização escolar. “A aprendizagem profunda, adquirida nas experiências formativas, tem a capacidade de ser transferida para novas situações contextualizadas nas diferentes escolas. Esta transferência de aprendizagem poderá ser realizada, quer na lecionação de conteúdos específicos das diversas disciplinas, quer nas múltiplas tarefas transdisciplinares existentes no contexto educativo” (Casanova, 2015, p.5).

Tais evidências permitem-nos equacionar algumas questões tendo em vista a formação de professores não só ao nível dos conteúdos e referências teóricas como também na sua correlação com o desempenho profissional do docente e qualidade do ensino.

Em Angola ainda existe um fraco investimento na formação contínua de professores, sendo um dos fatores relevantes a falta de formadores em áreas específicas do conhecimento.

Em nosso entender, o fator qualidade, está muito para além da indiscutível competência científica. É necessário formar professores motivados e vocacionados para o desempenho das suas funções, que simultaneamente sejam pessoas capazes de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (Amado et al. 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 de formação em TIC.

A relevância que se atribui a formação de professores em Angola ficou mais uma vez patente, no encontro nacional sobre educação em Angola, realizado de 7 a 10 de Maio de 2018, em que a temática abrangente foi como “Capacitar o professor e garantir uma educação de qualidade para todos”. Neste painel foram abordados temas como “Formação inicial e contínua de professores” (Silva & Júnior (2018).

Nas forças armadas angolanas, o papel do professor dos estabelecimentos de ensino ainda não tem merecido a devida atenção, pois durante o período de guerra, os professores não tiveram uma formação consistente e voltada para o futuro.

Ouvir as necessidades dos professores, parece-nos um bom caminho para que sejam superados os percalços de algumas ações de formação que, por mais bem-intencionadas que sejam, quer no ensino superior regula que no ensino nas FAA, não conseguem ampliar a profissionalidade docente, tão pouco contribuir para a melhoria do ensino.

Objetivos de Investigação

Sendo que a questão de investigação a que pretendemos responder no estudo é:

Qual o impacto da qualidade da Formação Contínua de professores dos estabelecimentos de ensino superior das forças armadas angolanas?

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

1. Caracterizar os professores e a sua experiência profissional;

2. Identificar a frequência com que os professores do ISTM fazem ações de formação contínua;
3. Identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas pelos professores do ISTM;
4. Conhecer se a formação contínua frequentada pelos professores do ISTM tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências;
5. Analisar de que modo a formação contínua vai ao encontro dos interesses dos professores do ISTM;
6. Identificar quais as expectativas e necessidades dos professores do ISTM no que concerne à frequência de formação contínua;
7. Analisar os efeitos da formação contínua frequentada nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM;
8. Analisar as opiniões dos professores quanto à qualidade da Formação Contínua frequentada.

Desenho da Investigação

Este é um Estudo de Caso, uma vez que estudamos um fenómeno atual no seu contexto real, conforme o definem Yin (citado por Carmo e Ferreira, 2008). Schofield (citado por Coutinho e 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”. O nosso estudo direciona-se para contexto um geográfico preciso, o ISTM (Instituto Superior Técnico Militar) Luanda-Angola, para se conhecer como decorre a formação contínua dos professores, e ter uma perceção dos professores sobre o tema.

O nosso estudo centra-se sobre a importância que os professores do ISTM conferem à aquisição de competências pós formação inicial, através de formação específica para o efeito.

O estudo é um descritivo, baseado nos estudos já realizados sobre o tema, na legislação que existe sobre o sistema de ensino, bem como, da pesquisa empírica a realizar mediante um inquérito por questionário aos professores do ISTM.

O trabalho está estruturado em três partes: Parte I – onde se fundamenta teoricamente os aspetos associados aos conceitos de referência, bem como à problematização dele decorrente; Parte II – ocupa-se do diagnóstico do estado em que se encontra o tema (aplicação empírica) e respetivo fundamento metodológico e tratamento e interpretação de resultados, conclusões, bem como sugestões para trabalhos futuros.

Preocupamo-nos que o decurso da investigação seguiu 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 abrangeu 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 a professores (Construção e validação do questionário; aplicação do questionário aos 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 pelos docentes);

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

No Quadro 1 apresentamos de forma mais detalhada, a fases 2 da investigação, uma vez que implicaram a metodologia de investigação.

Quadro 1 - Fases 2 e 3 da recolha de dados, objetivos e instrumentos utilizados

Fases	Objetivos	Processo	Instrumentos e técnicas	Análise de dados
2. ^a Fase (Quantitativa)	<ul style="list-style-type: none">- Identificar a formação frequentada pelos- Identificar a frequência com que os professores do ISTM fazem ações de formação contínua;- Identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas pelos professores do ISTM;- Conhecer se a formação contínua frequentada pelos professores do ISTM tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências;- Analisar de que modo a formação contínua vai ao encontro dos interesses dos professores do ISTM;- Identificar quais as expetativas e necessidades dos professores do ISTM no que concerne à frequência de formação contínua;- Analisar os efeitos da formação contínua frequentada nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM;- Analisar as opiniões dos professores quanto à qualidade da Formação Contínua frequentada.	Questionário fechado (Escala de Likert)	Questionário	Excel

Para uma exposição mais detalhada sobre as fases deste estudo, apresentamos o esquema (Figura 1), que visa fornecer uma visão geral da estrutura da investigação.

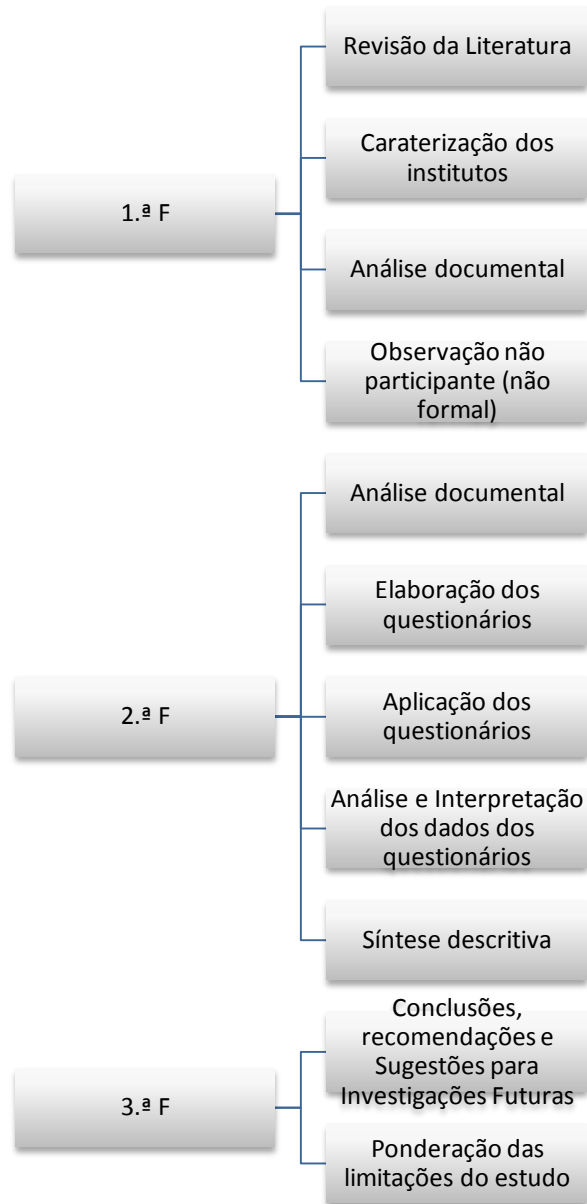


Figura 1- Desenho da Investigação.

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

As FAA, Luanda

À luz da Constituição da República de Angola (CRA), “as FAA são a instituição militar nacional permanente, regular e apartidária, incumbida da defesa militar do país, organizadas na base da hierarquia, da disciplina e da obediência aos órgãos de soberania competentes, sob a autoridade suprema do Presidente da República e Comandante-em-Chefe, nos termos da constituição e da lei, bem como das convenções internacionais de que Angola seja parte. As FAA compõem-se exclusivamente de cidadãos angolanos e a sua organização é única para todo o território nacional. A lei regula a organização, funcionamento, disciplina, preparação e emprego das FAA em tempo de paz, de crise e de conflito”(Art. 206º, 207º e 208º).

A sua função estratégica consiste, na salvaguarda da paz, da unidade nacional, da integridade territorial da pátria contra todo tipo de agressões externas e, na pacificação de todo e qualquer acto de subversão que atente contra a segurança nacional e a liberdade dos cidadãos. As FAA, constituem um verdadeiro símbolo de unidade e reconciliação nacional, pelo papel desempenhado pelos seus membros no processo de edificação e no alcance da paz. A manutenção do espírito de equipa e da coesão interna evidenciados pelos militares em diferentes escalões hierárquicos, constituem factores fundamentais que permitem a conjugação de esforços direccionados para o cumprimento das tarefas e das missões constitucionalmente atribuídas, bem como salvaguardar a paz e a estabilidade política e social da nação angolana.

No âmbito dos Acordos de Bicesse assinados entre o Governo e a UNITA, em 1991, constituiu-se um Exército Nacional Único, que passou a designar-se por FAA. Estas resultaram da unificação das duas forças então em conflito desde o período pós-

independência até à realização das primeiras eleições gerais realizadas em Setembro de 1992. Com a divulgação dos resultados eleitorais, o Sistema de Instrução e Ensino (SIE) das FAA, conheceu um estrangulamento resultante da crise que se instalou no país com o regresso à guerra pelas forças militares do maior partido da oposição. A influência das escolas soviética e cubana deixou de existir logo após a assinatura dos Acordos de Paz. O modelo de formação de oficiais em vigor durante o período anterior desapareceu, dando lugar ao novo, resultante dos Acordos de Bicesse.

Este sistema que de princípio havia sido projetado para permitir uma elevação e manutenção da capacidade operacional permanente, tida como fator fundamental para as FA modernas e tecnologicamente evoluídas, passou a partir desta data a ser caracterizado por uma organização estrutural instável, passando sucessivamente por diversas fases de reorganização. Como exemplo disso; em 1992, o Estado Maior General das Forças Armadas (EMGFA), tinha na sua estrutura orgânica a Divisão de Doutrina e Ensino, enquanto os Ramos dispunham de Repartições de Instrução. Em 1993 deixaram de existir as Repartições de Instrução dos Ramos, dando lugar ao surgimento das Direcções de Instrução e Ensino do Exército, Direcção de Instrução e Ensino da Força Aérea e Direcção de Instrução e Preparação Combativa da Marinha de Guerra Angolana. Em 1996, criaram-se os Comandos de Pessoal e Instrução dos Ramos, tendo sido extintos em 1999. Para a coesão e adestramento de tropas existe a Direcção de Preparação Combativa que, a par da Direcção de Ensino Militar funciona na dependência directa do Chefe da DPPTE-EMGFAA.



Figura 2. Estrutura funcional do Ensino Militar nas FAA

Em 2002, foi extinta a Escola Prática de Artilharia, altura em que se criou a Direção Principal de Preparação de Tropas e Ensino do Estado Maior General (DPPTE), em substituição da então Divisão de Doutrina e Ensino do Estado Maior General. Como resultado destas alterações, em 2004-2005, a Escola de Administração Militar deixou de depender do Exército passando para a dependência direta do EMGFAA, tendo desaparecido em 2014 cujas instalações foram cedidas à Academia Naval da Marinha de Guerra Angolana. Devido ao recrudescimento da guerra, nunca foi possível fixar prazos de formação pois, qualquer ação formativa tinha apenas uma data certa, a do início, já que poderia ser interrompida a qualquer instante, facto que já aconteceu inúmeras vezes. Nestas circunstâncias, o período de formação de oficiais era no máximo de seis meses e nunca menos de três meses. O corpo discente, era na sua maioria constituído por cidadãos convocados no âmbito do cumprimento do serviço militar obrigatório (SMO), alguns dos quais, continuam ainda no ativo fazendo parte do Quadro Permanente (QP), devido a uma série de fatores organizacionais e conjunturais. Nesta perspetiva,

para a preparação de tropas, as Forças Armadas Angolanas contam com um Sistema de Ensino Militar composto por quatro subsistemas a saber: Subsistema do Estado Maior General, do Exército, da Força Aérea e da Marinha de Guerra Angolana, integrado por uma rede escolar da qual fazem parte os seguintes Estabelecimentos de Ensino:



Figura 3. Sistema de Ensino das Forças Armadas Angolanas: Fonte DPPTE/EMG

Escola Superior de Guerra (ESG)

Instituto Superior Técnico Militar (ISTM)

Escola de Formação de Forças Especiais (EFFE)

Colégio Militar (CM)

Instituto Superior do Exército (ISEX)

Instituto Superior da Força Aérea (ISFAN)

Instituto Superior da Marinha de Guerra (ISMG)

Academia Militar do Exército (AMEx)

Academia Militar da Força Aérea (AMFAN)

Academia Naval (AcN)

Escola de Formação Militar Técnica (EFMT)

Escola de Especialistas Navais (EEN)

Escola de Fuzileiros Navais (EFN)

Escola de Condução Auto (ECA)

Centros de Instrução (Huambo, Luena e Santa Eulália, FAN e MGA)

Saliente-se que embora não funcionem como Escolas no verdadeiro sentido da palavra, as unidades localizadas no Ambriz, Cabo-Ledo e Funda, têm servido de apoio ao Centro de Instrução de Apoio à Paz (CIOP) cuja missão consiste em coesionar forças destinadas a operar, no âmbito do cumprimento das missões de manutenção de paz. A movimentação dessa força carece de autorização do Comandante-em-Chefe com o beneplácito da Assembleia Nacional, sob os auspícios da União Africana ou das Nações Unidas. Logo, a decisão de participar ou não em missões de apoio à paz, depende do poder político tal como aconteceu com a Guiné-Bissau e não das FAA de sua livre iniciativa.

O valor das FA depende em larga medida dos seus quadros, da forma como forem educados e do sistema de ensino em que estiverem inseridos. Este sistema permite elevar e manter a capacidade operacional permanente das FAA, como fator fundamental que se pretendem modernas e tecnologicamente evoluídas, nesta era da globalização em que tudo parece estar interligado.

PROBLEMATIZAÇÃO DO PAPEL DO INVESTIGADOR

O nosso papel enquanto professor e investigador foi antes de mais um desafio que quis aceitar. Este estudo centrou-se, numa realidade concreta e contextualizada: institutos superiores de educação das FAA em Angola.

Foi nosso propósito construir conhecimento e não dar opiniões e recorrer a conhecimentos teóricos para tentar solucionar os problemas com que nos deparamos no âmbito da formação contínua de professores.

Para que ocorresse uma convergência entre teoria e prática foi necessário que me tornasse um investigador de uma prática sem estar tão absorvido com tudo que me foi exigido, de forma a dar resposta a este desafio.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

“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 - Conceito de Formação Contínua

Sobre o conceito de formação contínua de professores, ao realizarmos uma revisão de literatura sobre a temática, apercebemo-nos que são várias as definições e interpretações apresentadas por diversos autores. Tendo em consideração a investigação que nos propomos desenvolver, é importante que nos debrucemos sobre a clarificação deste conceito.

A formação contínua é uma necessidade premente, em qualquer setor da atividade produtiva, tendo em conta a velocidade a que se dá o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico e social. No caso dos professores, esta asserção confirma-se, de modo particular, uma vez que a escola, assume o papel de espelho da sociedade onde se insere. À escola vem associada a profissão docente e quando a escola não consegue, de uma forma eficaz, responder aos problemas reais, são também colocadas em causa as competências profissionais dos professores.

Para Rodrigues (2006), a formação contínua de um professor 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 o professor de conhecimentos,

capacidades, atitudes e valores adequados ao exercício das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação, mas também possibilitar a partilha de experiências que potenciem a sua autonomia profissional.

Segundo Nóvoa (2002), a escola surge como um novo espaço de educação emerge uma nova exigência da profissão docente, onde são exigidas novas competências profissionais.

A formação contínua, está fomentada num processo de colaboração entre professores e numa aprendizagem proporcionada pela análise em conjunto das experiências profissionais, atenua os problemas da profissionalidade docente. Como refere Jesus (2000), o principal objetivo da formação contínua é a promoção da cooperação entre professores, numa perspetiva de trabalho de equipa.

1.2 - Necessidades de Formação Contínua

Para Pacheco e Flores (1999), a Formação Contínua de professores deve resultar “do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores” (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 dos professores com vista a uma melhoria de resultados por parte dos alunos.

Zau (2005) refere que “os professores do Quadro Docente Eventual deveriam seguir um curso intensivo de formação pedagógica, com a duração de dois semestres. Embora desconheçamos quais eram, na altura, as habilitações mínimas exigidas pela lei, sabemos que, para o exercício da docência, os candidatos deveriam ter idades compreendidas entre

os dezasseis e os vinte e três anos” (p.435), uma vez que a formação contínua visa o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para uma maior qualidade do ensino-aprendizagem, considera-se fundamental que esta aconteça no local onde os professores exercem a sua atividade, assumindo como objeto as suas práticas, perspetivando o seu desenvolvimento profissional e melhoria das suas práticas educativas que levem ao sucesso do sistema educativo.

Amiguiño e Canário (1994, p. 64) referem que o trabalho centrado na escola “permite um melhor conhecimento dos formandos e dos contextos em que estes atuam, tem melhores condições para ir ao encontro das necessidades intrínsecas dos professores e para promover melhorias nas suas performances profissionais”.

Barroso (2003) salienta que a formação centrada na escola constitui uma modalidade de formação contínua de professores que liga a formação ao desenvolvimento das organizações, justificando-se pela necessidade “de pensar em simultâneo a formação dos professores e a gestão das escolas, de modo que estas sejam não só uma “organização qualificante” para os alunos, mas também para os professores e outros profissionais que nelas trabalham” (Barroso, 2003, p.64).

A formação centrada na escola é um conceito que deve ser entendido de forma muito ampla, em que, no essencial, o formando participa em todo o processo, desde a conceção até à avaliação, sendo conferida à formação contínua num sentido estratégico, colocando-a ao serviço da resolução de problemas e desenvolvimento de projetos de transformação das escolas. Neste sentido, pode ser considerada como um dos aspetos centrais do sistema educativo, suscetível de contribuir para a inovação da escola, perspetivada como um importante centro das políticas educativas, no quadro de uma autonomia efetiva. Contudo na prática a implementação deste modelo de formação implica várias limitações e constrangimentos uma vez que as políticas educativas,

nomeadamente quanto à formação contínua, que constituem um dos principais constrangimentos no que concerne à implementação deste modelo de formação.

Atualmente, a globalização da informação traz-nos também um conjunto de mudanças políticas, económicas e sociais, e que por sua vez dão origem a novos conceitos de educação e formação. Neste período de grandes avanços tecnológicos e científicos é fundamental repensar antigos valores e paradigmas, principalmente na área da educação. Estas mudanças exigem que seja feito um avanço inevitável na educação e da formação ao longo da vida. A escola deve proporcionar aos alunos as mesmas oportunidades e condições para que estes, de futuro, em contexto social se tornem líderes. Como tal, é necessário proporcionar ambientes de formação profissional permanente.

Day (2005) considera que o papel dos professores é fundamental para a concretização de uma sociedade de aprendizagem. O autor justifica este pensamento com a capacidade que os professores tem na promoção de valores e na influência que tem, com sucesso dos alunos, uma vez que estes dependem da qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e da cultura em que trabalham. Cada vez mais, existe uma forte necessidade de mobilizar e atualizar os professores através da formação contínua.

Sendo nas práticas pedagógicas que os saberes dos professores podem ser reconhecidos e identificados, estes precisam de ser valorizados e legitimados.

Considerando que os professores são os principais agentes de mudança qualitativa nas aprendizagens dos alunos, o processo da formação contínua deverá criar oportunidades para os professores diagnosticarem e encontrarem soluções para os problemas que surgem no contexto educativo, potenciando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências individuais.

Contudo, no entender de Day (2005) seria importante que, no decorrer da sua carreira profissional, o professor participasse de várias iniciativas de formação contínua, no intuito de ajudá-lo a refletir sobre a sua profissionalidade, reafirmando seu compromisso pessoal e profissional, individual e coletivo com a educação.

A formação contínua não se deve limitar a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas, mas sim ser desenvolvida para que haja um aperfeiçoamento das competências dos professores quer no campo pessoal que no profissional.

Gatti e Barreto (2009) defendem que os programas de formação contínua têm sido direcionados para superar “a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional”.

O estudo de Santos (2013), ao analisar como os professores fazem a transferência dos conhecimentos adquiridos na formação contínua para sala de aula, revela que a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como para melhorar sua prática, com reflexos na aprendizagem dos alunos.

1.3 - Paradigmas da Formação Contínua

A essência de um paradigma na formação de professores está nas convicções da sua natureza e finalidades em que assentam as suas práticas. A referência aos paradigmas de formação encontra justificação na necessidade que sentimos de integrar tanto a análise das práticas emergentes de formação, quanto a reflexão como dimensão estruturante das práticas e do desenvolvimento profissional (Gonçalves, 2011).

Alarcão (2001) diferencia os paradigmas de investigação e afirma que existe hoje, diferentes paradigmas de formação e investigação, denominando-os de paradigma tradicional, paradigma pós-moderno e paradigma emergente.

O paradigma tradicional apresenta como pressuposto básico o fato de determinar os conhecimentos que considera necessários para o aluno tornar-se um profissional autónomo e eficiente. Esse paradigma caracteriza-se pela epistemologia da transmissão do conhecimento (Alarcão, 2001). Ferry (citado por Morais & Medeiros, 2007) considera este modelo de referência para as práticas de formação um modelo transmissivo.

Já p paradigma pós-moderno, para Alarcão (2001), fundamenta-se na epistemologia da construção do conhecimento. Ou seja, é o modelo centrado no processo experimental Ferry (1987). Neste paradigma é reconhecida a importância da reflexão no sentido de desenvolver a visão crítica do aluno, possibilitando-o melhor descobrir o mundo e compreender a realidade.

Quanto ao paradigma emergente, Alarcão (2001) considera-o um paradigma de construção de uma nova ordem social que requer uma nova visão epistemológica. Ou seja, a autora sugere que o conhecimento seja construído através da interdisciplinaridade. Para Ferry (1987), este é um modelo centrado na análise da situação. É um modelo transmissivo, centrado nas aquisições, investigativo.

A concepção de formação contínua é perspectivada como a continuação natural da formação inicial, e assenta no aperfeiçoamento das práticas, onde são valorizadas também as experiências vividas (Estrela & Estrela, 1977, Estrela & Caetano, 2010, Formosinho, 1991). E apesar de ser na formação inicial que são construídas as identidades profissionais, e reconhecidas as competências para o exercício da profissão é na formação contínua que são valorizadas as experiências profissionais construídas ao

longo da profissão (Roldão, 2007). Nesse sentido, a formação contínua é assumida como um processo contínuo de actualização permanente ao longo da vida (life-long learning) (Patrício, 1997).

Contudo, o paradigma de formação adotado pelo professor é que norteará a sua ação pedagógica. Sendo o modelo tradicional, o modelo centrado na transmissão do conhecimento, o modelo que tem marcado de certo modo a formação, em quase todos os tempos, e que ainda hoje não foi totalmente superado.

1.4 - Fatores Motivacionais

Atualmente, a temática sobre a motivação no trabalho tem sofrido diversas mudanças, por considerarmos as pessoas como o principal “ativo” das organizações, sendo as suas ações, comportamentos e atitudes determinantes para a vantagem competitiva no mercado (Reis, 2017).

“O conceito de motivação é muito extenso e complexo, pois não existe uma regra global. De modo geral, motivação é tudo o que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, ou impulsiona determinado comportamento, podendo este impulso ser provocado por um estímulo externo ou gerado internamente” (Chiavenato, citado por Reis, 2017, p.11). Neste sentido, pode afirmar-se que existem fatores externos e internos que podem influenciar a motivação dos professores.

Helepota (citado por Reis, 2017, p.12) dá-nos a definição de motivação como “a forma como uma pessoa ativa a participação e o compromisso para alcançar os resultados previstos”. Helepota (2005) defende, ainda, que o conceito de motivação é abstrato porque utiliza diferentes estratégias de produzir resultados em diferentes momentos, não existindo nenhuma estratégia única que possa produzir resultados favoráveis garantidos em todos os momentos.

De acordo com a teoria de Maslow existem cinco tipos de necessidades e que estes são ativados de forma hierárquica, em que a necessidade nunca pode ser integralmente cumprida, tornando-se, no entanto, necessário observar quando a pessoa se encontra no topo da pirâmide hierárquica, a fim de motivá-la (Robbins, citado por Reis, 2017). Estas necessidades são de ordem fisiológica de segurança, sociais, de estima e de auto-realização, tal como passamos a apresentar na Figura 4.

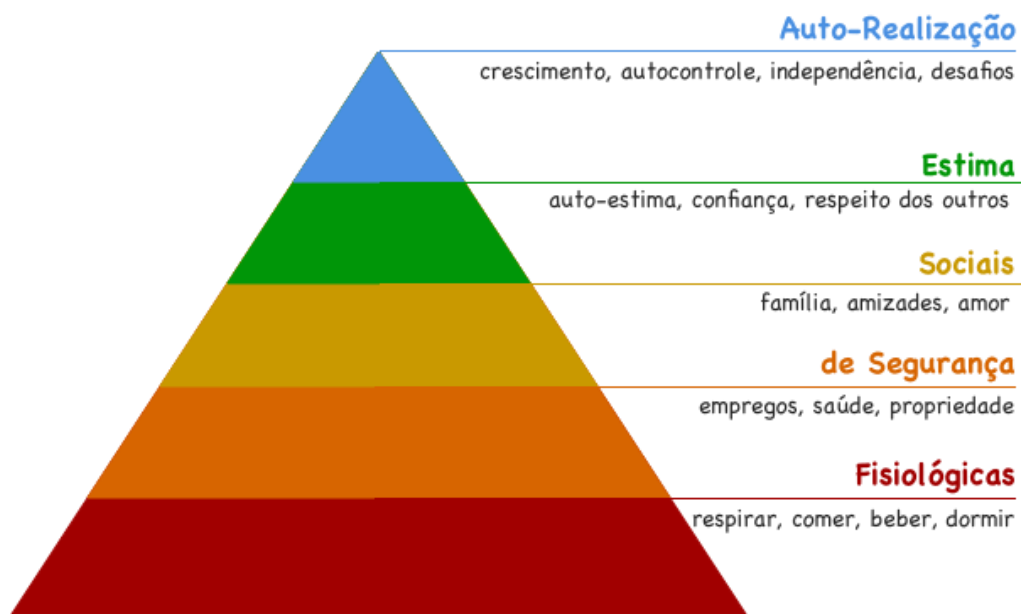


Figura 4. Pirâmide das necessidades de Maslow, Ghermandi (2018). <https://blog.luz.vc/o-que-e-piramide-de-maslow-hierarquia-das-necessidades-humanas/>

Deste modo, a motivação/satisfação e as necessidades estão intimamente relacionadas.

Atualmente, nas escolas como factores motivacionais destacam-se a importância do fator pedagógico e relacional. A profissão de professor tem sofrido múltiplas alterações e a composição demográfica do ensino continua a mudar. Aqueles que hoje entrarão no ensino definirão a profissão e aquilo que ela poderá realizar com os alunos (Hargreaves, 2004).

Ao longo da sua carreira docente, o precisa de compreender e dominar a sociedade do conhecimento, pois é isso que o permite preparar os seus alunos para a aprendizagem do conhecimento. O professor deve desenvolver capacidades de inovação, flexibilidade e mudança que cativem os alunos. Contudo, a falta de autonomia e de condições de trabalho, provocam na maioria das vezes a reformas antecipadas e a um nível de abandono incontrolado (Hargreaves, 2003).

Santos (2004) aponta como factores de insatisfação docente: o isolamento na acção pedagógica, a insegurança perante a mudança, a multiplicidade de exigências, o processo de socialização/diversificação na actuação do professor, a fragmentação do trabalho do professor, os horários zero. Santos (2004) concluiu no seu estudo que os factores motivacionais estão relacionados essencialmente com a satisfação, a realização profissional e o bom relacionamento professor/alunos, enquanto que os motivos de insatisfação prendem-se com a multiplicidade de papeis do professor, o não reconhecimento da profissão, deficientes condições de trabalho, carência de partilha de conhecimentos entre professores, ausência de uma cultura de participação, fraca autonomia na prática das escolas e a falta de interesse dos alunos (Santos, 2004).

A motivação é entendida como o factor chave da problemática da qualidade de ensino, da formação de professores e da sua satisfação e realização profissional. (Jesus, 1996).

Concluindo, o ensino necessita de promover a criatividade, a flexibilidade, a resolução de problemas, o engenho, a inteligência coletiva, a confiança profissional, o espírito de risco e o aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 2003)

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ANGOLA

“O Plano Mestre de Formação de Professores deve, também, definir os perfis a exigir aos candidatos à docência, (...) e competente formação de recursos humanos”.

Zau (2017)

2.1 – Formação Contínua de Professores em Angola: Contexto

Cabe enfatizar que a visão pouco produtiva da formação contínua não é exclusividade de Angola, os programas de desenvolvimento profissional têm ainda um impacto reduzido sobre a prática docente, consequência de inúmeros fatores, entre os quais as questões curriculares e instabilidade política, que tornaram-se um ponto de referência nas mudanças efetivas no campo educacional, influenciando desenvolvimento profissional do professor.

Tal como refere Zau (2005), educar para o desenvolvimento integra duas vertentes “com 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 extra-escolar 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”. Ou seja, com estas reformas assumem uma maior pertinência, não só em relação às exigências que o desenvolvimento económico e social trazem, mas

também em relação aos esforços que são feitos em torno da inovação e dos valores culturais. Atualmente, temos que considerar, que em educação, as necessidades de educação não se resumem apenas à educação inicial (o ensino básico, secundário, profissional e superior), pois estas também integram uma formação contínua diversificada que abrange vários modelos formativos (atualização, reciclagem, extensão e reconversão) bem como formação contínua a nível superior, tal como apresentamos na Figura 5.

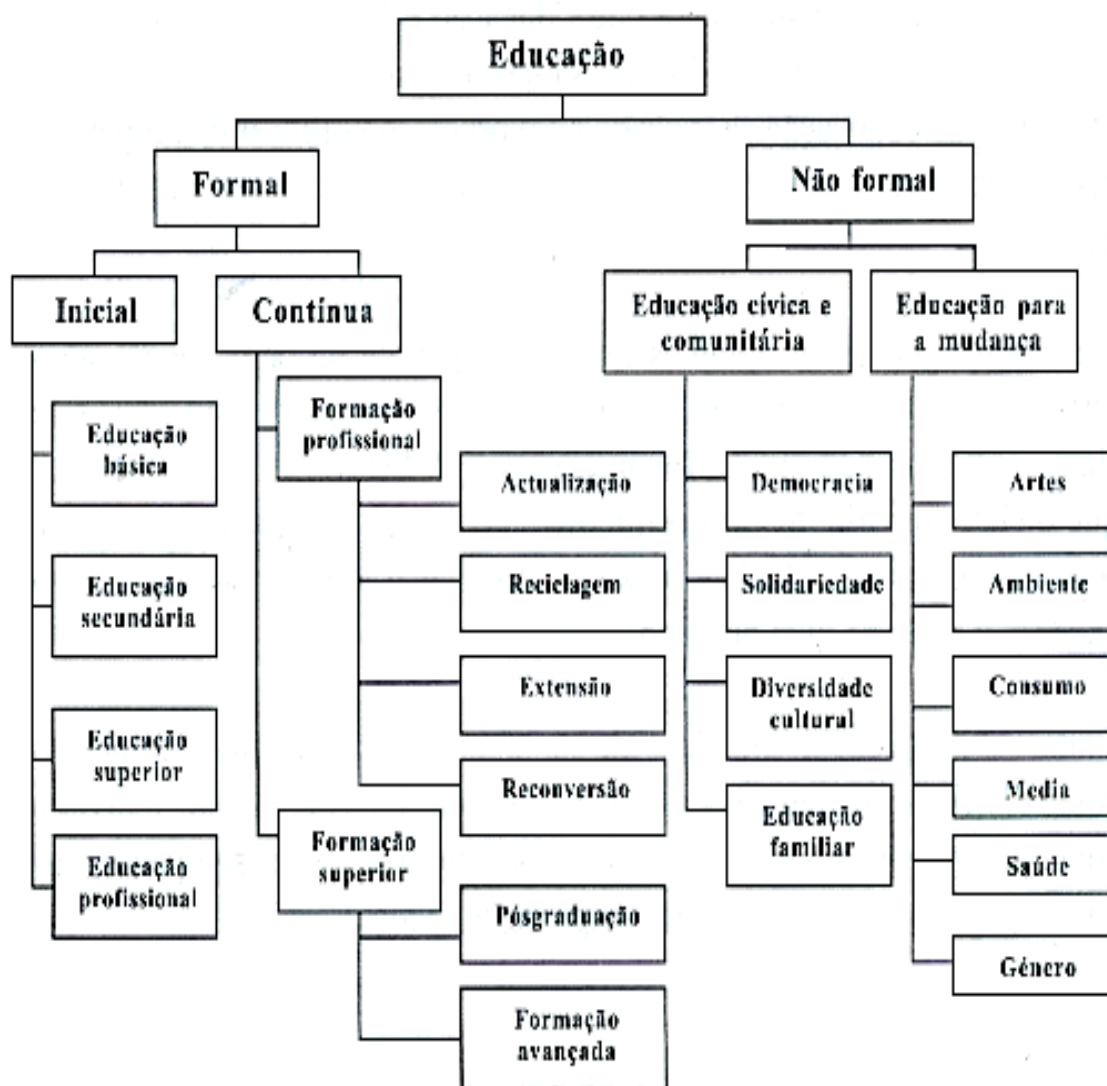


Figura 5. Vertentes da educação em Angola, Zau (2005).

Apesar de existirem dificuldades na implementação de práticas pedagógicas capazes de melhorar o ensino, a formação contínua constitui condição de progressão na carreira, sendo um dos requisitos para a ascensão na carreira.

Os programas são projetados para ajudar os professores a proporcionar aos alunos um contexto relevante para a aprendizagem, contudo não é essa a realidade que vivenciamos. Muitas das vezes esse contexto é negado aos professores enquanto alunos dos programas de formação.

Embora, se frequentemente todos os anos, ações formativas sob a forma de seminários de reciclagem e de superação de professores, em todos os níveis de ensino e domínios, os seus projetos, não têm sido acompanhados de uma estratégia desejavelmente coerente, traduzida em um conjunto de medidas legislativas, administrativas, políticas e pedagógicas capazes de imprimir um ensino de ciências de qualidade, uma vez que não acompanha os resultados das investigações recentes sobre a educação e o ensino.

A segunda reforma educativa (Decreto Lei 13/01 de 31 de dezembro, Lei de Bases de Sistema Educativo de Angola), iniciaram também a formação, em três anos, de professores. Os resultados obtidos destes modelos de formação continuaram aquém das necessidades de formação de professores, no país, porque são poucos os estudantes que optam por essa formação. A falta de uma adequada formação académica e metodológica da maioria dos professores, que se assiste em Angola, não só fragiliza o desenvolvimento profissional dos professores como afeta também as aprendizagens dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem de conceitos científicos. Por isso, a qualificação do ensino das ciências deve ser encarada como uma premissa inadiável. Uma qualificação do ensino que ignora a formação dos professores vistos como principais agentes de mudança neste processo, é continuar a adiar todo um

problema cuja solução se pretende célere para Angola. Como tal, a implementação de uma modalidade formação contínua de professores, que se adequa com as suas necessidades é um dos desafios que nos continua a preocupar a todos (políticos, professores e encarregados de educação).

Segundo Zau (2005) a formação contínua é estratégica, porque permite a atualização dos recursos cognitivos, e a sua adaptação as 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).

A formação contínua tem como finalidade a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local.

Como tal, partimos de uma conceção de formação, que compreende todas as experiências pessoais em que o professor se envolve, que trazem benefício direto ou indireto para o professor e contribuem para a qualidade do seu desempenho com os alunos.

Day (2003) considera os professores como o trunfo primordial para a concretização de uma sociedade de aprendizagem, argumentando que a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar, com sucesso, os alunos “a aprender a aprender” dependem dos tipos e da qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e da cultura em que trabalham, que apresentamos na Figura 7.

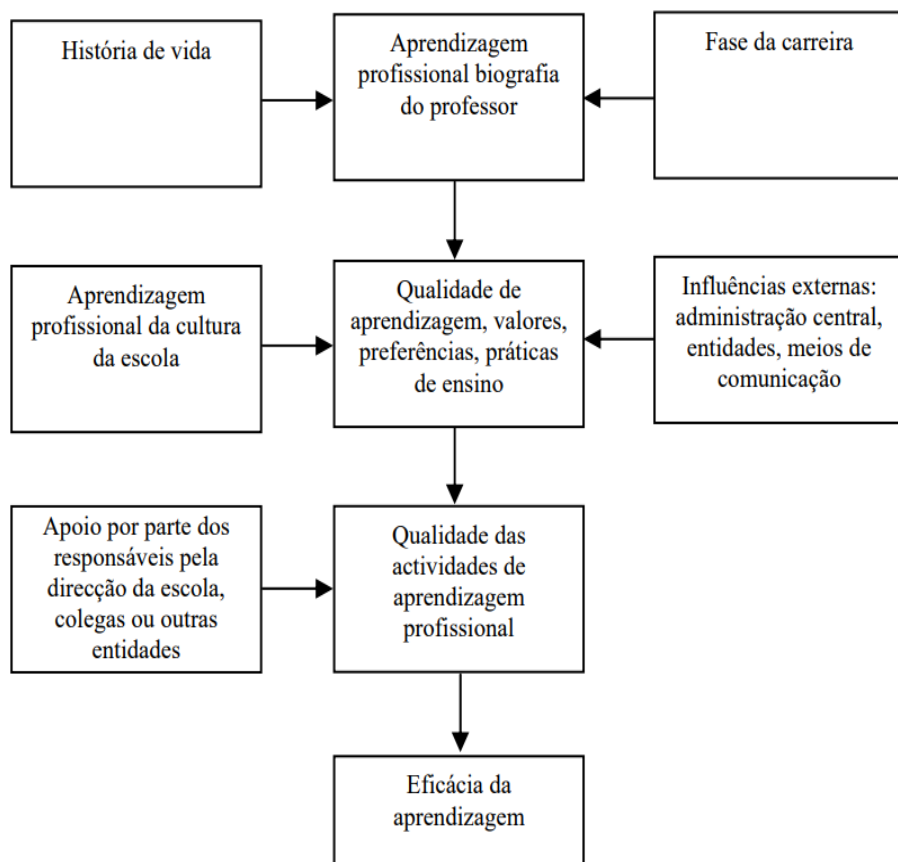


Figura 6. Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001).

2.2 – A Formação Contínua de Professores em Angola: Quadro Legal

No que concerne à formação contínua de professores em Angola, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a 07 de Outubro de 2016 a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE, Lei 17/16), que reportava estratégias delineadas pelo projeto de Reformulação do SEE, apresentado em 2001, e que aprova os fundamentos para o Novo Sistema Educativo Angolano. Contudo, recentemente, esta a LBSE, Lei 13/01 foi revogada pela nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 17/16.

No seu art.17º e no ponto1, o sistema de educação e ensino passou a ser unificado apresentando seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino. Os subsistemas de ensino são (LBSE 17/16, art.17 n.º2):

- Subsistema da Educação Pré-Escolar;
- Subsistema de Ensino Geral;
- Subsistema do Ensino Técnico-Profissional
- Subsistema de Formação de Professores
- Subsistema de Educação de Adultos
- Subsistema do Ensino Superior

Os níveis de Ensino são os seguintes (LBSE 17/16, art.17 n.º3):

- Educação Pré-Escolar
- Ensino Primário
- Ensino Secundário
- Ensino Superior

No que respeita à formação de professores o subsistema de Educação estrutura-se da seguinte forma (LBSE 17/16, art.45 alíneas a) b)):

- Ensino Secundário Pedagógico
- Ensino Superior Pedagógico

A formação de professores é uma área do sistema de educação que merece uma atenção especial, já que um é dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo atual, e incide essencialmente num investimento a longo prazo, com o objetivo de promover a qualidade de ensino.

No art.44 da Lei 17/16 de 7 de Outubro é referido que os objetivos gerais do subsistema de formação de professores são os seguintes:

- a) Formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;
- b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar;
- e) Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanentes dos professores e agentes da educação;

- f) Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente.

O subsistema de Educação de formação de professores estrutura-se da seguinte forma (LBSE 17/16, art.45 alíneas a) b)):

- Ensino Secundário Pedagógico
- Ensino Superior Pedagógico

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.

Já o artigo 2.º do mesmo decreto define que:

1) «Professores», técnicos formados em magistérios primários e em escolas de Formação de Professores, de nível secundário, habilitados a exercerem a atividade docente em escolas do ensino primário ou do I Ciclo do Ensino Secundário.

2) «Agentes de Educação», técnicos formados em outras escolas que não as de Formação de Professores e que estejam a exercer atividade docente em escolas do ensino primário ou I Ciclo do Ensino Secundário. 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.

3) «Magistérios Primários» são Escolas Secundárias do II Ciclo vocacionadas essencialmente para a formação inicial de professores habilitados para o exercício da função docente na classe de iniciação e em todas as classes do ensino primário.

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 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 perspectivado 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.

Este mesmo 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.

No artigo 18º 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.

Neste decreto são ainda identificadas as modalidades de ações de formação contínua, nomeadamente: as ações de formação, capacitação e aperfeiçoamento realizadas através de seminários, conferências, colóquios, jornadas pedagógicas e similares.

2.3 - Plano de Formação Contínua de Professores em Angola

O Ministério da Educação tem feito um esforço em promover a formação contínua no sentido de se formarem mais professores em Angola com competências específicas em determinadas áreas, com autonomia profissional e com responsabilidades coletivas e individuais. Para tal, o Ministério da Educação Angolano, criou o Plano Mestre da Formação de Professores em Angola (PMFP). Neste documento são expressas as ambições e as aspirações do Governo da República de Angola no que respeita à formação de professores com o objetivo de garantir o sucesso escolar das crianças angolanas. Com base numa análise das necessidades e estruturado em torno de um duplo eixo operacional, este plano comporta: o tipo de formação e a envergadura do conjunto de ações comuns às duas áreas de formação ou específicas de cada uma delas, em diferentes regiões do país, pois a dimensão do mesmo e a dispersão da população

obrigou a que o Ministério da Educação de Angola pensasse em modelos alternativos de formação para todos os atores do setor educativo, particularmente para os professores. A maioria dos professores que já fazem parte do sistema educativo angolano possuem formação académica, mas não têm agregação pedagógica e alguns lecionam mesmo sem a formação exigida. Como tal, esta é uma das maiores razões pela qual é necessário complementar a sua formação académica, pedagógica e profissional no sentido de melhorarem as suas práticas nas salas de aula, garantindo aos seus alunos uma aprendizagem de qualidade.

O trabalho de preparação do PMFP foi acompanhado de seminários de formação de formadores nacionais e de produção de diferentes documentos de apoio à melhoria da qualidade de educação, no qual houve o cuidado de evidenciar a necessidade de se adotar uma pedagogia que não sejam alteradas bruscamente as práticas dos professores, mas que faça evoluir progressivamente os seus métodos de ensino, no sentido de proporcionar aos alunos maiores conhecimentos. Neste plano integram também acções de formação aos restantes atores educativos, tais como diretores das instituições de formação, supervisores e formadores das Escolas de Formação de Professores.

O Plano Mestre organiza-se em torno de duas grandes áreas de intervenção: a área da formação contínua e a distância de professores e a formação inicial, que passa por uma (re)definição da política de formação de professores, seja ao nível da formação inicial, ou da formação contínua e a distância, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a problemática da formação de professores em Angola; contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua e à distância dos professores do ensino primário e do 1º ciclo; propor ações para melhorar a qualidade do desempenho dos diferentes atores da educação, nomeadamente os diretores das escolas, supervisores e formadores das instituições de formação de professores; funcionar como um plano diretório das

ações do Ministério da Educação e das ações dos diferentes projetos externos, a nível de formação de professores, estabelecendo a coordenação e a articulação entre elas, de forma a dar-lhes uma maior coerência interna e promover a eficácia dos recursos existentes.

A reforma de qualquer sistema educativo visa assegurar mudanças concretas na sala de aula e proporcionar um ensino de qualidade às crianças e a reforma educativa angolana não foge à regra. Muitas ações de formação e de atualização de professores experimentadores dos novos currículos propostos pela reforma educativa, bem como de professores aplicadores dos currículos em processo de generalização da reforma, já estão em curso, mas precisam de ser regulamentadas e melhoradas, conforme se pode deduzir das informações recolhidas nas diferentes Escolas de Formação de Professores que a seguir se apresentam:

- Carência de diferentes modalidades de formação contínua;
- Graves problemas da formação contínua, nomeadamente a inexistência de creditação para a formação contínua e a falta de sistematização das formações existentes;
- O acesso dos professores à formação contínua é muito limitado, ou seja, a oferta é insuficiente;
- A diversidade da natureza de formação contínua oferecida a um mesmo professor constitui um grande constrangimento.

Uma outra preocupação é que ainda existirem no subsistema do Ensino Primário e do 1º ciclo, professores com diferentes perfis em desempenho de funções, como por exemplo, uns com apenas o ensino médio e sem agregação pedagógica, outros com o ensino superior sem agregação pedagógica, outros com o ensino médio com agregação

pedagógica e apenas alguns professores com ensino superior com agregação pedagógica.

Face a este cenário, concluímos que devem ser organizadas mais ações de formação contínua presenciais e à distância, para os diferentes perfis de professores, com o objetivo de melhorar as suas competências pedagógicas.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“O conceito de desenvolvimento profissional implica uma ruptura com a perspectiva clássica de formação.”

(Ponte, 1998)

3.1 - Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

A formação tem de dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola. Ainda segundo o mesmo autor, “quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem ativamente a longo prazo” (Day, 2001, p.213).

Através destes princípios, podemos identificar como vetores fundamentais da formação contínua a melhoria da qualidade de ensino, a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais dos professores e a promoção da inovação educacional.

O conceito desenvolvimento profissional surge do reconhecimento da necessidade de formação ao longo da vida, ou seja desenvolvimento pressupõe uma evolução e continuidade que leva o professor a aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Day, 2001; Schalock, et al 2006).

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

A formação contínua permite o desenvolvimento pessoal e profissional, através da atualização de novos conhecimentos e do aperfeiçoamento dos saberes atuais, valorizando a prática como fonte e local de aprendizagem (Flores 2004; 2015).

Para tal, os professores deverão ser apoiados na sua aprendizagem profissional nomeadamente através da preparação de formadores de professores habilitados, essencialmente em TIC, de forma a que possa ser garantida a preparação de uma nova geração de professores voltados para o uso das tecnologias (Herdeiro & Silva, 2011; Sachs, 2009; Khan, 2009).

Formosinho (2009) que, hoje em dia, ser professor é estar em constante atualização, através da frequência obrigatória de ações de formação e, valorizando o trabalho colaborativo, nomeadamente a partilha de experiências e de reflexões com os colegas. No mesmo contexto Veiga Simão, Caetano e Freire (2007) afirmam que a Formação Contínua deve perspetivar o professor “como um profissional que desenvolve um trabalho colaborativo com os seus colegas” (p. 67). Ou seja, a formação contínua pode ser considerada um processo permanente, que permite a atualização de novos conhecimentos e o aperfeiçoamento dos saberes atuais, levando o professor a desempenhar mais eficazmente as suas tarefas, implicando também um trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional. Pelo que se pode dizer que é através da formação contínua que os professores se vão desenvolvendo profissionalmente.

No que concerne ao desenvolvimento profissional, Day (2007) refere que este é “necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças nos currículos, nas abordagens de ensino, nas condições em que trabalham e nos fatores externos

ambientais, socioeconómicos e culturais mais amplos que os afetam e aos seus alunos”(p.30).

Formosinho (2009) refere que o desenvolvimento profissional pode ser definido como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, (...) com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (p. 226).

Para Ferreira (citado por Barroso & Leite, 2010, p. 3319), as práticas de formação devem articular-se com “os trabalhos quotidianos de professores, escolas e comunidades em que estão inseridas e com as quais colaboram”, ou seja, uma formação contextualizada.

Sendo assim, para a promoção do desenvolvimento profissional, a formação deve organizar-se à volta de “um projeto formativo individual mas coletivamente partilhado, propiciador de uma maior e melhor compreensão do trabalho docente” (Barroso & Leite, 2010, p. 3321).

O desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo ao longo da carreira, tendo em conta as suas necessidades profissionais, em contextos diversificados, no qual o professor assume um papel fundamental, de forma a que sejam valorizadas as suas potencialidades.

Os professores devem ser agentes de mudança, principalmente quando percebem que as mudanças introduzidas nas suas práticas conduzem a resultados positivos nas aprendizagens dos alunos, que resultem da implementação de novos materiais, do uso do currículo e da alteração de estratégias de ensino.

Day (2001) refere que o processo de desenvolvimento profissional apesar de complexo envolve mudanças de práticas e concepções e depende de vários factores

culturais e temporais, uma vez que os professores necessitam de tempo para aprender. Tal como refere Brown (2004), os programas de desenvolvimento profissional que têm uma longa duração dão uma maior oportunidade para os professores realizarem aprendizagens efetivas e integrá-las nas suas práticas. Ficando, deste modo, confirmada a importância atribuída à qualidade da formação contínua como elemento chave para a formação do professor em permanente evolução, construindo, assim, uma verdadeira carreira profissional.

Sendo o desenvolvimento profissional um processo contínuo que reconhece a necessidade do professor, ao longo da sua carreira, aprofundar e adquirir conhecimentos, sendo ele um processo complexo de desenvolvimento, tanto pessoal, como social, onde o professor é percebido como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais.

Neste sentido, é importante que os programas de desenvolvimento profissional resultem na introdução de novas práticas e, conseqüentemente, mudanças nos resultados das aprendizagens dos alunos.

Em suma, o conceito de formação não é equivalente ao desenvolvimento profissional. A formação de professores pode sim ser encarada como um modo de promover o desenvolvimento profissional.

3.2 - Reflexão e Prática Reflexiva

O professor ao longo da sua carreira deve assumir um papel reflexivo, com conhecimento tácito de base, construído através da investigação na prática e que o leva a uma reavaliação constante das suas práticas mesma. A reflexão baseia-se no facto de se considerar que, ao longo do tempo, ocorrem mudanças individuais, levando os professores a alterar a forma como pensam. Estes identificam novas formas de acção na

sala de aula e tentam progressivamente atingir novos objectivos (Osterman & Kottkamp, 2004).

De acordo com Korthagen (2001), a reflexão é um processo mental que permite estruturar e reestruturar a experiência, um problema, conhecimento preexistente ou compreensão. O autor considera, ainda, que existem seis razões que promovem a reflexão nos professores, tais como:

- Permite aos professores analisarem, discutirem, avaliarem e mudarem as suas próprias práticas.
- Possibilita que os professores tomem consciência da importância dos contextos social e político.
- Fomenta a relevância das questões éticas e morais implícitas na sua sala de aula.
- Encoraja os professores a assumirem responsabilidade no seu próprio desenvolvimento profissional e a adquirirem um determinado grau de autonomia.
- Facilita o desenvolvimento, por parte dos professores, das suas próprias teorias sobre a prática.
- Consciencializa o professor da importância de assumirem um papel mais activo nas decisões em educação.

Korthagen (2009), mostra através de um modelo (modelo cebola), a forma de aprender de forma reflexiva sobre a prática profissional, tal como apresentamos na Figura 7.

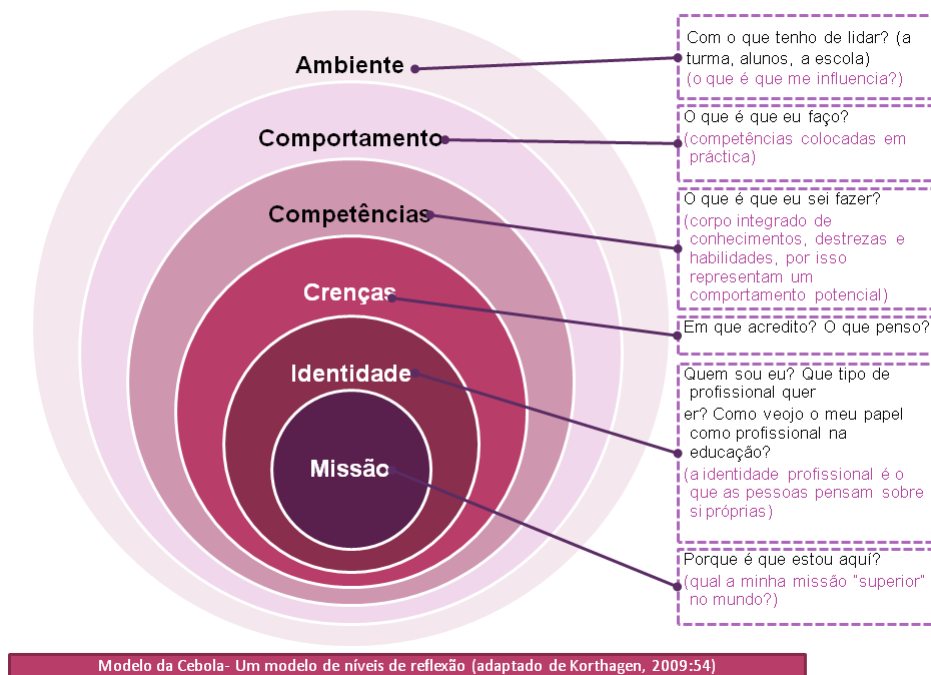


Figura 7 – Modelo da Cebola, Um modelo de níveis de Reflexão (adaptado de Korthagen, 2009, p.54), Acedido eletronicamente em http://webfoliomea.blogspot.com/2011/06/blog-post_1068.html

A reflexão na ação ocorre durante a prática e foca-se na identificação e resolução rápida de problemas que surgem na sala de aula. Trata-se de uma reflexão frequentemente baseada no conhecimento tácito e com pouco tempo para a aprofundar devido à simultaneidade de ocorrências na sala de aula (Day, 2001). A reflexão sobre a acção pode ocorrer geralmente depois da acção e baseia-se numa análise e reformulação da prática de modo a melhorar o ensino/aprendizagem. Sendo assim, é um meio de avaliação das tomadas de decisão dos professores sobre o ensino, o que permite relacionar as suas práticas, com as finalidades e os contextos políticos (Day, 2001).

Sadalla e Sá-Chaves (2008) defendem a ideia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder a novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo, destrate, novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra.

Contrariamente, às práticas tradicionais, as práticas reflexivas assumem o desenvolvimento profissional como um processo complexo que requer mudanças profundas derivadas de conhecimento adquirido na prática do professor (Osterman e Kottkamp, 2004). Nas práticas tradicionais, a aquisição de conhecimento está relacionada com mudanças comportamentais. As práticas reflexivas permitem identificar, avaliar e mudar convicções que influenciam directamente as acções do professor. Este tipo de prática baseia-se na teoria construtivista da aprendizagem.

Segundo Perrenoud (1999) a prática reflexiva é movida pela vontade dos professores desempenharem de um modo mais eficaz e ético o seu trabalho. Para o autor “é melhor imaginá-la como um funcionamento estável, necessário em velocidade de cruzeiro e vital em casos de turbulência” (Perrenoud, 1999, p. 10).

Salienta ainda que uma prática reflexiva é uma rotina paradoxal que não é apenas resultado de um trabalho individual. Os professores procuram apoio através de acções de formação. As práticas reflexivas não dão ao professore apenas a capacidade de estudar as suas próprias decisões, ser crítico e analisar os seus receios e competências, dão-lhe também a capacidade de resolver problemas e identificar necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

A aprendizagem a partir da experiência e a reflexão sobre o que faz são dois aspectos que Perrenoud (2002) considera fundamentais que os professores valorizem, caso contrário correm o risco de se “perder”. Um professor que reflete nas suas práticas analisa e enfrenta os dilemas que se colocam, está atento aos contextos culturais e institucionais, envolve-se na mudança e desenvolve-se profissionalmente com maior sucesso. Sendo o trabalho colaborativo essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com Korthagen (2009), a reflexão é benéfica, uma vez que pode fomentar o trabalho colaborativo, se for desenvolvida num ambiente de

comunicação e colaboração (Osterman & Kottkamp, 2004). Uma vez que a colaboração pressupõe uma tomada de decisão conjunta, a partilha de informação, a comunicação, onde os vários participantes, sem relação hierárquica, trabalham em conjunto para atingirem os mesmos objectivos (Ponte, 2004). Assim, a colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para o próprio funcionamento da escola (Day, 2001).

Em suma, o trabalho colaborativo, promove o desenvolvimento profissional, uma vez que este permite a aquisição de novas aprendizagens e a motivação para a resolução de problemas da prática com que os professores se confrontam todos os dias (Day, 2001; Penuel et al., 2007).

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV

OPÇÕES METODOLÓGICAS

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)

4.1-Natureza da Investigação

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 pode adquirir um cariz quantitativo, qualitativo ou ainda a conjugação de ambos.

A metodologia de investigação assentou num estudo de caso, com o objetivo de estudar dois contextos distintos com integração de diferentes instrumentos de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 2003) para que se pudesse aceder às perceções, representações e práticas de formação contínua de professores, relatar factos, descrever situações, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa (Guba & Lincoln, 1994).

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.

4.2-Instrumentos de recolha de dados

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

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.

A pesquisa bibliográfica é fundamental ao longo de todo o processo de investigação. Este deve ser um trabalho minucioso, dedicação, tempo e atenção por parte de quem resolve empreendê-la. Ruiz (2013) considera pesquisa bibliográfica um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.

Após a pesquisa bibliográfica, a recolha de dados, foi sempre relacionada aos objetivos previamente estabelecidos, conforme Cervo (citado em Marconi & Lakatos; 2006) “os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho”. No decorrer deste estudo, foi também primordial, tendo em conta a sua atualidade e pertinência, servirmo-nos da legislação existente no nosso país no que respeita à Formação inicial e contínua de professores em Angola, A Lei de Bases do

Sistema de Educação (Lei 13/01), o Decreto Presidencial n.º109/11 que cria o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, e a Lei n.º17/16 que revoga a Lei 13/01.

O questionário, segundo Tuckman (2000) “é utilizado para transformar em dados a informação recolhida mediante interrogação de pessoas (ou sujeitos) e não observando-as ou recolhendo amostras do seu comportamento. Através deste processo, é possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças), podendo esta informação ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação, contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência. De acordo com Herrero e Cuesta (citado em Morais, 2005) a estrutura do processo de medição tem quatro níveis: a) a variável (propriedade que se quer medir – exemplos: inteligência, memória, temperatura); b) o atributo (o grau ou modalidade em que se manifesta a propriedade medida – exemplos: baixo, médio, alto); c) o valor (modo de expressar de forma numérica o atributo – exemplo: 1, 2 e 3); e d) a relação (“ligação” entre os vários valores da variável). Neste caso, as questões da parte II e III do questionário foram compostas por uma escala de Likert de cinco pontos (concordo inteiramente – discordo totalmente), em que o valor cinco corresponde a concordo inteiramente e o valor 1 corresponde a discordo totalmente.

Sobre a construção de um questionário Tuckman (2000), refere que os investigadores devem ser cautelosos na sua construção. Assim, definimos claramente o objecto dos questionários e foi feito 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.

Foram registados os dados biográficos dos inquiridos no início, e tivemos em atenção que o seu preenchimento não ultrapassasse 45 minutos, sob pena de os inquiridos dispersarem a sua atenção e concentração. As primeiras questões foram simples e objetivas, as quais foram evoluindo para questões mais complexas, todas elas com vocabulário de conhecimento do inquirido.

O procedimento para a validação do conteúdo dos instrumentos foi feito pelo “método dos juízes”, com recurso a dois especialistas nesta área.

No que concerne à análise documental (legislação), 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 referenciação”.

Segundo o autor, a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação e por intermédio de procedimentos de transformação, tendo como objectivo, analisar e representar de forma condensada as informações provenientes dos elementos pesquisados, que permitem elaborar um documento secundário com o máximo de informações pertinentes sobre a temática em foco. É precisamente este procedimento, que vem dotar o presente estudo de inquestionável pertinência, compilando as respostas dos inquiridos e armazenando o máximo de informações para que esta se torne facilmente acessível ao observador.

4.3- Sujeitos Inquiridos

A delimitação do estudo permitiu-nos fazer uma abordagem sobre o processo de formação contínua de professores. Através da amostragem por conveniência limitamo-nos ao caso específico de um estabelecimento de ensino superior das forças armadas angolanas, o ISTM. Foram aplicados 70 questionários aos professores da escola.

4.4-Método de análise de dados

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”.

A utilidade dos dados estatísticos depende, muitas vezes, da forma como são organizados e apresentados. A apresentação dos dados pode ser feita, muitas vezes, através de quadros, gráficos e de distribuições de frequência (Morais, 2005). Como tal, os dados quantitativos provenientes da investigação foram tratados através de estatística simples (média, máximo, mínimo e frequência relativa). Os dados apurados foram tratados através de análise estatística recorrendo ao tratamento gráfico com recurso ao programa Excel® da Microsoft.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

“A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos”

(Reis, 1996).

5.1. – Parte I – Caracterização dos participantes

Os 70 professores inquiridos no ISTM, de Luanda devolveram o questionário devidamente preenchido. Assim, a amostra representa 100 % do total dos professores.

Objectivo 1 - Caraterizar os professores e a sua experiência profissional

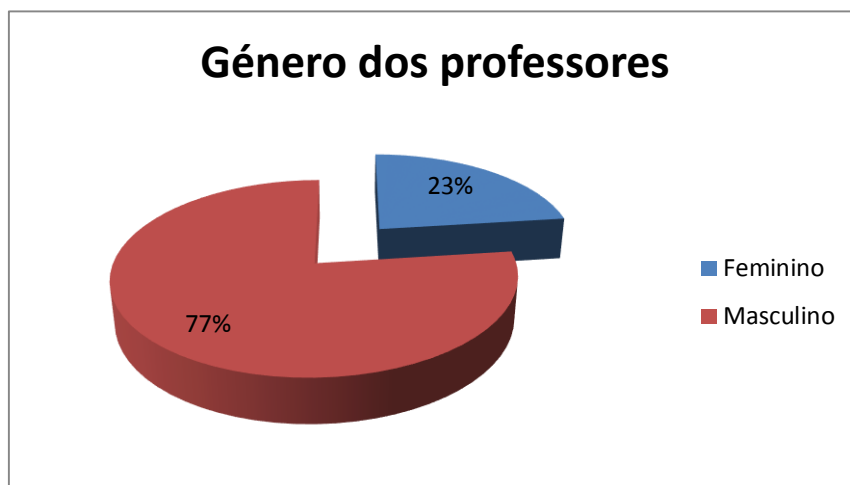
As tabelas seguintes apresentam de forma detalhada a caraterização dos inquiridos bem como a sua experiencia profissional.

5.1.1 – Género

Tabela 1 – Tabela de dados referentes ao Género dos professores

	<i>Género</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 1	Feminino	16	23%
	Masculino	54	77%
	Total	70	100%

Gráfico 1- Gráfico do género dos professores



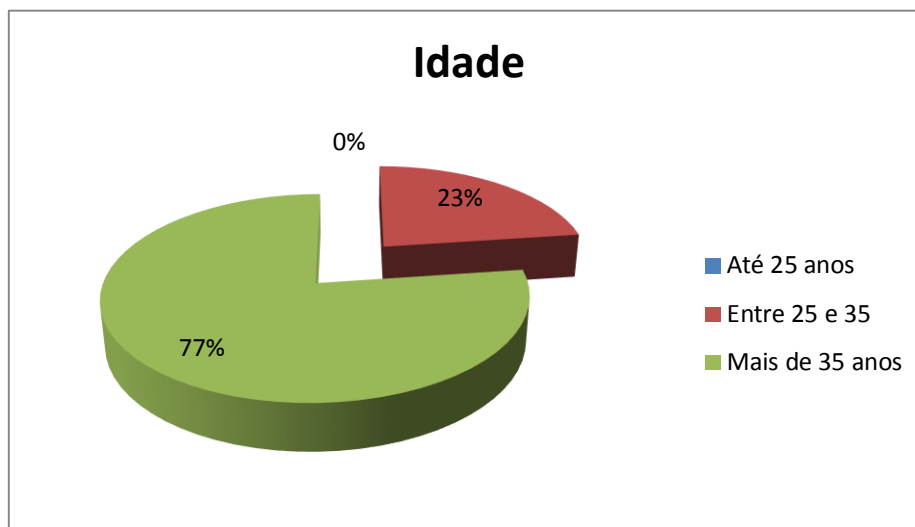
Tal como se pode observar no Gráfico 1, 77% dos inquiridos são do sexo masculino. Pelo que se depreende que nesta instituição ainda não exista uma feminização do Ensino.

5.1.2 – Idade

Tabela 2 – Tabela de dados referentes à idade dos professores

	<i>Idade</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 2	Até 25 anos	0	0
	Entre 25 e 35	16	23%
	Mais de 35 anos	54	47%
	Total	70	100%
	Máximo	63	
	Mínimo	27	
	Média	43	

Gráfico 2 – Gráfico da idade dos professores



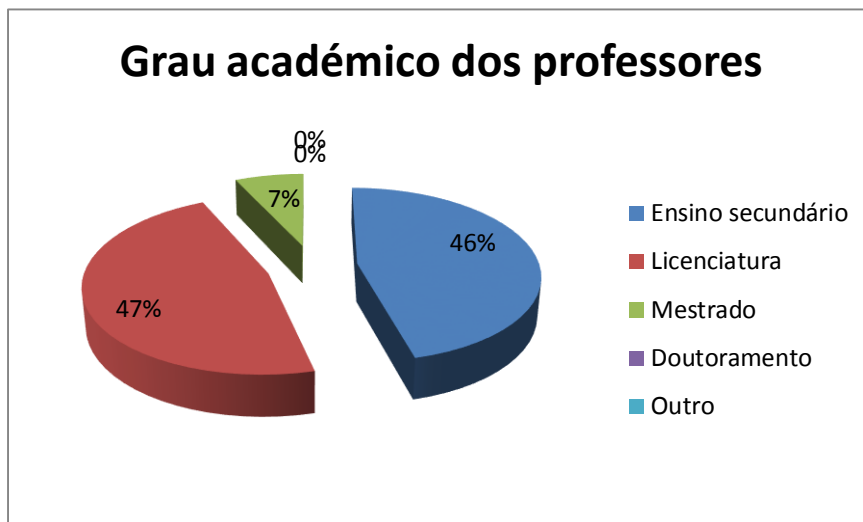
Quanto à análise da idade dos inquiridos indica que 77% da amostra são sujeitos com idades superiores aos 35 anos. Trata-se, portanto, de uma amostra de professores com experiência no ensino, e conhecedores da realidade que pretendemos estudar, tal como se pode observar na Tabela 2 e respetivo gráfico.

5.1.3 – Grau académico dos professores

Tabela 3 – Tabela de dados referentes ao grau académico dos professores

	<i>Grau académico</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 3	Ensino secundário	32	46%
	Licenciatura	33	47%
	Mestrado	5	7%
	Doutoramento	0	0
	Outro	0	0
	Total	70	100%

Gráfico 3 – Gráfico do grau académico dos professores



Tal como se pode observar na Tabela 3, no que concerne à análise das habilitações literárias dos inquiridos, a maioria têm Licenciatura, que representa que 47% dos participantes. Contudo, ainda existe uma grande parte dos professores apenas com a conclusão do secundário, que representam 46% dos participantes. Dos restantes apenas 7% têm mestrado e nenhum professor tem Doutoramento, pode-se concluir que existe uma grande falta de investimento na carreira, por parte dos professores que lecionam no ISTM.

5.1.4– Profissionalização

Tabela 4 – Tabela de dados referentes à profissionalização dos professores

	Profissionalização	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 4	Sim	69	99%
	Não	1	1%
	Total	70	100%

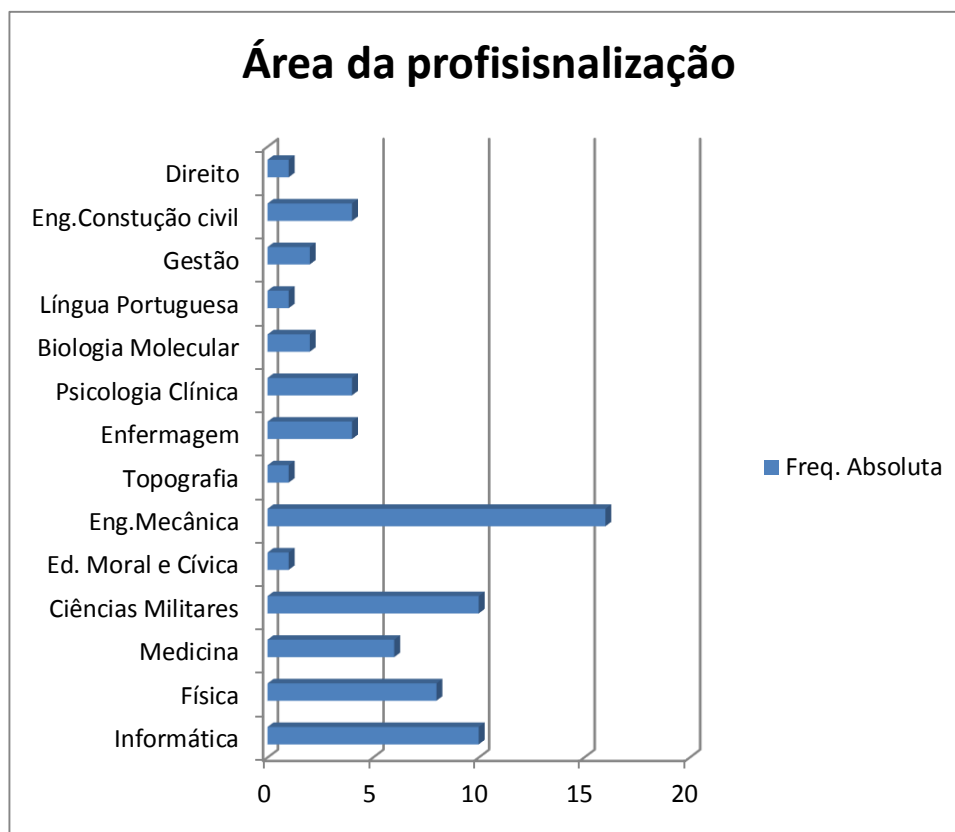
Apesar do analisado no ponto anterior, em que a maioria dos professores têm apenas a licenciatura, ou a conclusão do ensino secundário, observamos na tabela 4, que são profissionalizados (99%), o que já bom, ao nível da instituição. Pois transparece que houve a preocupação em ter uma equipa de professores preparados ao nível da educação.

5.1.5 – Área da profissionalização

Tabela 5 – Tabela de dados referentes à área de profissionalização dos professores

	<i>Área da profissionalização</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 5	Eng. Informática	10	14%
	Física	8	11%
	Medicina	6	9%
	Ciências Militares	10	14%
	Ed. Moral e Cívica	1	1%
	Eng.Mecânica	16	23%
	Topografia	1	1%
	Enfermagem	4	6%
	Psicologia Clínica	4	6%
	Biologia Molecular	2	3%
	Língua Portuguesa	1	1%
	Gestão	2	3%
	Eng.Construção civil	4	6%
	Direito	1	1%
	Total	70	100%

Gráfico 4 – Gráfico da área de profissionalização dos professores



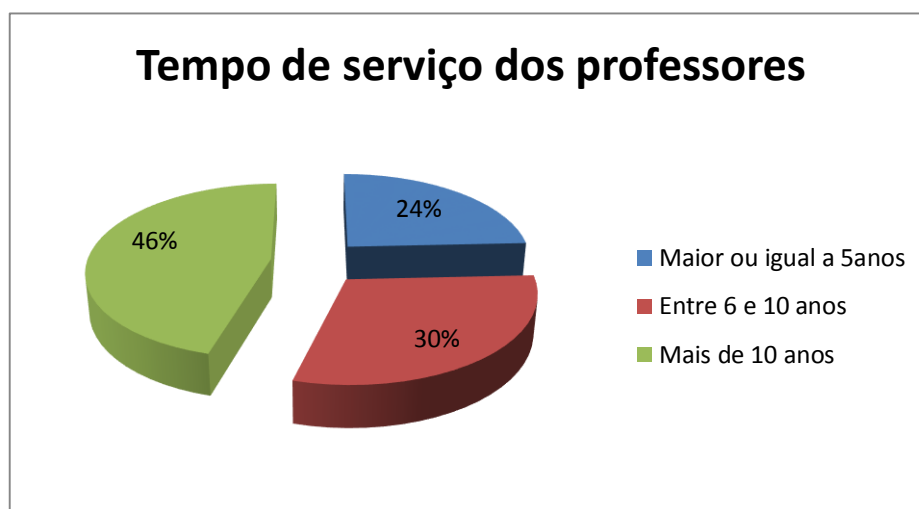
Tal como era de se esperar, e como se pode observar na tabela 5 e no gráfico 4, a maioria das profissionalizações são na área das ciências e ciências militares, uma vez que os cursos que estão na oferta formativa desta instituição são na sua maioria ligados à área militar e às áreas das ciências, derivado de ser um instituto militar. As áreas de maior carência de formação de pessoal são na área das forças militares, saúde, da mecânica e informática. A maioria dos professores desenvolveu a sua profissionalização na área da informática (14%), das ciências militares (14%), na área da mecânica (10%) e da medicina (9%). Observamos que há um investimento no que toca à integração das novas tecnologias no instituto, uma vez que uma das áreas em que houve o cuidado de ter maior número de profissionalizados foi na área da informática.

5.1.6 – Tempo de serviço

Tabela 6 – Tabela de dados referentes ao tempo de serviço dos professores

	<i>Tempo de serviço</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 6	Maior ou igual a 5anos	17	24%
	Entre 6 e 10 anos	21	30%
	Mais de 10 anos	32	46%
	Total	70	100%

Gráfico 5 - Gráfico do tempo de serviço dos professores



Como era de esperar, pela idade dos professores, estes são professores com experiência. Na Tabela 6 podemos observar que a maioria, 46% tem mais de 10 anos de anos de serviço. Dos restantes professores 30% tem de 6 a 10 anos de serviço e 24% tem maior ou igual a 5 anos de serviço. O corpo docente desta escola é composto essencialmente por professores licenciados, com alguns anos na casa. ~

5.1.7 – Vínculo laboral do professor

Tabela 7 – Tabela de dados referentes ao vínculo laboral do professor

	<i>Vínculo laboral</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 7	Efetivo	26	38%
	Colaborador	36	51%
	Contratado	8	11%
	Total	70	100%

Tal como podemos observar na tabela 7, a maioria dos professores são colaboradores (51%), pois existe uma grande variedade de cursos, e não existe a necessidade de ter professores efetivos das diversas áreas técnicas. Apesar de o corpo docente efetivo também ser de uma percentagem significativa do número de professores que lecionam na instituição (38%).

5.1.8 – Formação em educação

Tabela 8 – Tabela de dados referentes à formação em educação

	<i>Profissionalização</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 8	Sim	33	47%
	Não	37	53%
	Total	70	100%

Tal como seria de esperar pelo observado nas tabelas 4 e 5, os resultados da tabela 8 só poderiam ser estes, uma vez que os professores são na sua maioria formados em ciências. Ou seja, 47% dos professores tem formação em educação.

5.1.9 – Experiência profissional dos professores em outros institutos de educação superior.

Tabela 9 – Tabela de dados referentes à experiência profissional dos professores em outros institutos de educação superior.

	<i>Exp. prof.</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 9	Sim	52	74%
	Não	18	26%
	Total	70	100%

Gráfico 6 - Gráfico da experiência profissional dos professores em outros institutos de educação superior.



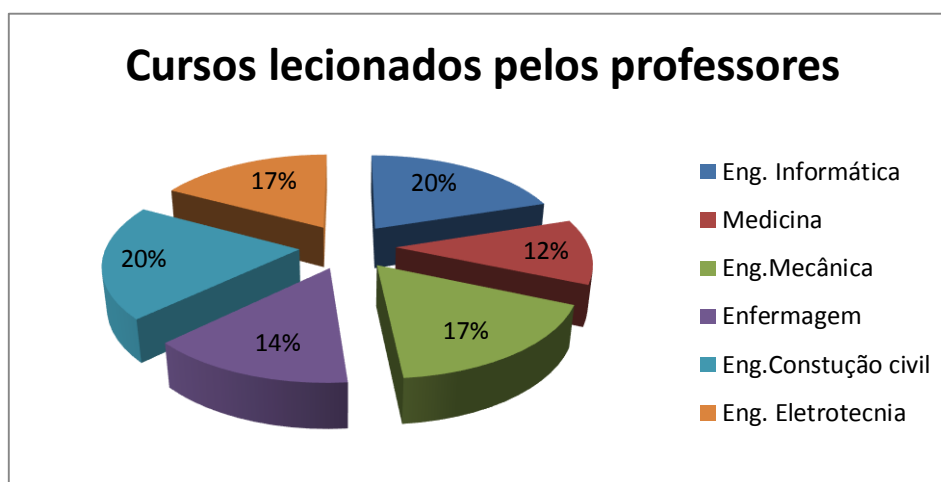
Pelas questões anteriores, se grande parte dos professores são colaboradores, seria de esperar que os resultados da tabela 9 e do gráfico 6 apontassem para que a maioria (74%) dos professores tivessem experiência profissional em outras instituições. Até mesmo pela sua idade. O que vêm a comprovar os resultados já suspeitados na tabela 2 e no gráfico 2, ao referirmos que o corpo docente é um corpo docente com experiência.

5.1.10 – Cursos que os professores lecionam

Tabela 10 – Tabela de dados referentes aos cursos que os professores lecionam

	<i>Cursos que lecionam</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 10	Eng. Informática	14	20%
	Medicina	8	11%
	Eng.Mecânica	12	17%
	Enfermagem	10	14%
	Eng.Construção civil	14	20%
	Eng.Eletrotecnia	12	17%
	Total	70	100%

Gráfico 7 - Gráfico de dados referentes aos cursos que os professores lecionam



Tal como os resultados observados na tabela 5, os professores na sua maioria lecionam em cursos da área das ciências e informática (20%).

5.2. – Parte II – Representações acerca da formação contínua dos professores

Objetivo 2 - Identificar a frequência com que os professores do ISTM fazem ações de formação contínua.

5.2.1- Frequência várias ações de formação contínua ao longo da carreira

Tabela 11 – Tabela de dados referentes à frequência de ações de formação contínua ao longo da carreira

	<i>Freq. FC</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 11	Sim	50	71%
	Não	20	29%
	Total	70	100%

Apesar de haver alguns professores que não tem frequentado ações de formação contínua ao longo da carreira, podemos observar na tabela 11, que a maioria dos professores (71%), tem frequentado ações de formação contínua. Pelo que podemos considerar que o ISTM tem investido na formação contínua dos professores. Ou seja, num mundo em permanente mutação os professores e ISTM tem apostado na frequência de formação contínua de como meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional.

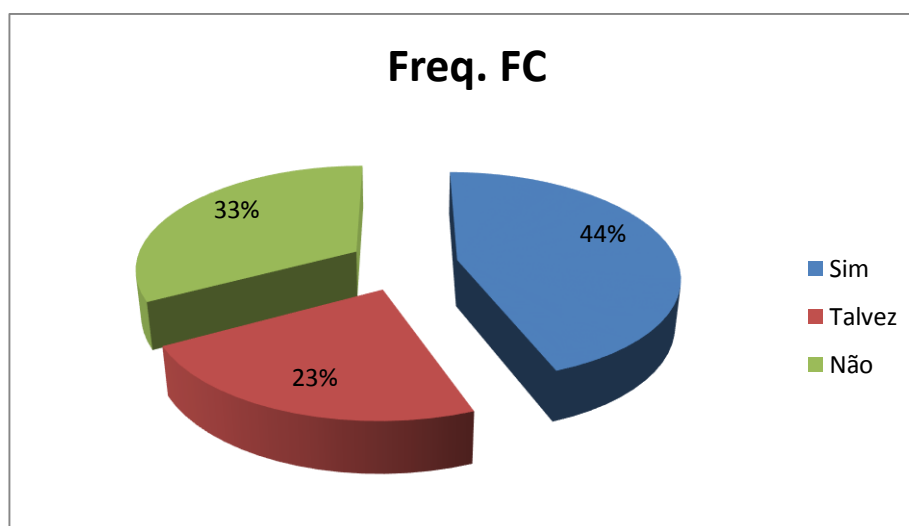
Objetivo 3 - Identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas pelos professores do ISTM.

5.2.2- Frequência várias ações de formação contínua ao longo da carreira

Tabela 12 – Tabela de dados referentes às temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas pelos professores do ISTM

	<i>Freq. FC</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 12	Sim	31	44%
	Talvez	16	23%
	Não	23	33%
	Total	70	100%

Gráfico 8 - Gráfico de dados referentes às temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas pelos professores do ISTM



Pelo que podemos observar na tabela 12, os professores o ISTM consideram que grande parte das formações frequentadas não estava relacionada com a prática

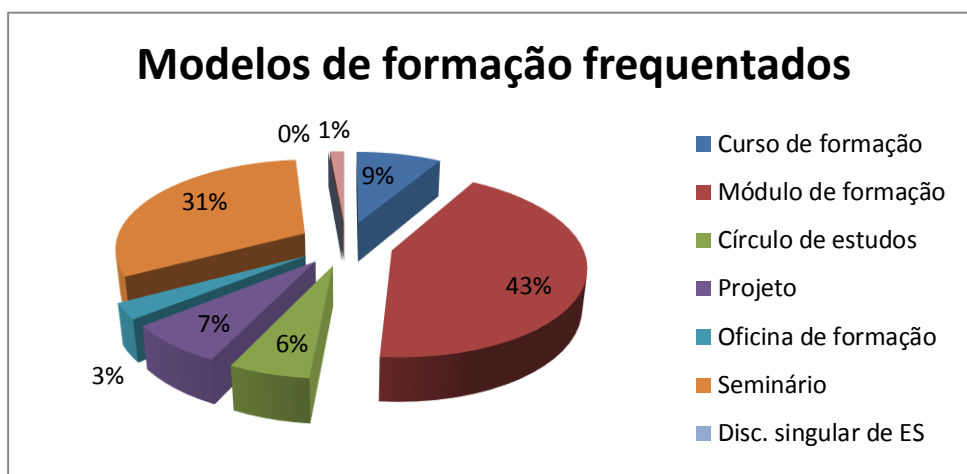
pedagógica. Apesar de 44% referir que tem feito formações na sua área e relacionadas com os conteúdos que leciona (44%). Sendo assim, pode-se dizer que uma parte significativa dos professores não frequentou a formação por desejo, por vontade ou por necessidade.

5.2.3- Modalidades das ações de formação contínua frequentadas pelos professores

Tabela 13 – Tabela de dados referentes às respostas que os professores responderam afirmativamente na questão anterior (12) no que concerne às modalidades de formação frequentadas pelos professores;

	<i>Modalidades</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 13	Curso de formação	6	9%
	Módulo de formação	30	43%
	Círculo de estudos	4	6%
	Projeto	5	7%
	Oficina de formação	2	3%
	Seminário	22	31%
	Disc. singular de ES	0	0%
	Outro	1	1%
	Total	70	100%

Gráfico 9 – Gráfico das modalidades de formação frequentadas pelos professores



Pelo gráfico 8 podemos referir que a maioria dos professores frequenta formação contínua na modalidade de módulos de formação (43%) e também frequentam bastantes seminários de formação (31%). Contudo, existem alguns professores que frequentam outras modalidades de formação, tais como ciclos de estudos, projeto, oficinas, entre outras.

5.2.4- Instituições que organizaram as acções de formação creditadas frequentadas

Tabela 14 – Tabela de dados referentes às instituições que organizaram as acções de formação creditadas frequentadas

	<i>Instituição</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 14	Instituição ES	42	60%
	Escola	0	0%
	Centro Form.	0	0%
	ISTM	19	27%
	Outro	9	13%
	Total	70	100%

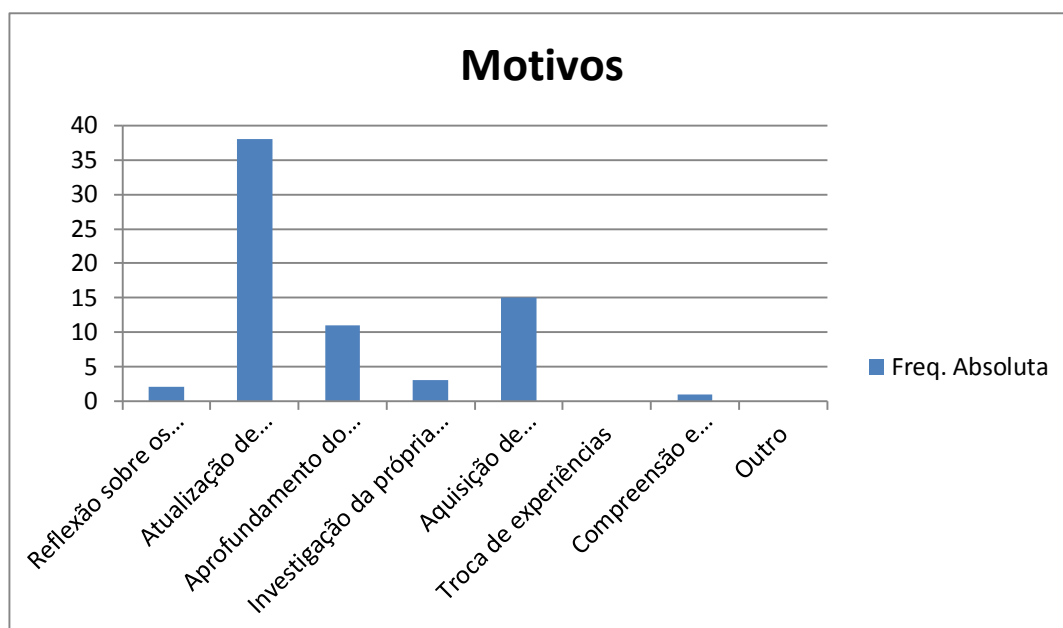
Tal como se pode observar na tabela 14, as acções de formação frequentadas pelos professores, foram desenvolvidas na maioria das vezes em Instituições de ensino superior (60%), e não no ISTM (27%). Pelo que se pode considerar que o ISTM ainda desenvolve poucas acções de formação. No que respeita a centros de formação nenhuma acção foi desenvolvida através de centros, nem de escolas. O que se pode concluir que os centros de formação em Angola ainda não estão a funcionar na sua plenitude.

5.2.5- Motivos que levaram os professores a frequentar a formação contínua

Tabela 15 – Tabela de dados referentes aos motivos que levaram o professor a frequentar a formação contínua

	<i>Motivos</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 15	Reflexão sobre os problemas da educação	2	3%
	Atualização de conhecimentos	38	54%
	Aprofundamento do conhecimento	11	16%
	Investigação da própria prática	3	4%
	Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções	15	21%
	Troca de experiências	0	0%
	Compreensão e implementação das alterações curriculares	1	1%
	Outro	0	0%
	Total	70	100%

Gráfico 10 - Gráfico de dados referentes aos motivos que levaram o professor a frequentar a formação contínua



Pelos dados rerepresentados na tabela 15 podemos concluir que os motivos que levaram os professores a frequentar a formação contínua foram essencialmente pela atualização (54%), aquisição de conhecimentos (21%) e aprofundamento de conhecimentos (16%). Nenhum professor respondeu que seria pela experiência partilha de conhecimentos. O que nos leva a ter em consideração que a troca de experiências entre colegas, nesta instituição (ISTM) é pouco valorizada e que os professores se inibem de trocar experiências com os colegas.

Objetivo 4 - Conhecer se a formação contínua frequentada pelos professores do ISTM tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências;

5.2.6 - Contributo para desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências dos professores.

Tabela 16 – Tabela de dados referentes ao contributo que a formação contínua tem para desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências dos professores

	<i>Contributo para Desenv.P.</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 16	1 = Concordo inteiramente	13	19%
	2= Concordo	26	37%
	3=Não tenho opinião	22	31%
	4= Discordo em parte	4	6%
	5= Discordo totalmente	5	7%
	Total	70	100%

Pelo que podemos observar na tabela 16 a maioria dos professores concorda que a formação contínua tem contribuído (56%) para desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências dos professores. Apenas 13% dos professores não considera que a formação contínua tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional. Existem ainda alguns professores que dizem não ter opinião acerca do assunto, o que concluímos que sejam os professores que não frequentaram ou frequentaram poucas ações de formação.

Objetivo 5 - Identificar quais as expetativas e necessidades dos professores do ISTM no que concerne à frequência de formação contínua;

5.2.7 – Se a formação contínua dos professores do ISTM vai ao encontro dos seus interesses.

Tabela 17 – Tabela de dados referentes ao interesses dos professores do ISTM no que concerne à frequência de formação contínua

	<i>Interesses</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 17	1 = Concordo inteiramente	19	27%
	2= Concordo	27	39%
	3=Não tenho opinião	16	23%
	4= Discordo em parte	3	4%
	5= Discordo totalmente	5	7%
	Total	70	100%

Pelo que podemos observar na tabela 17 a maioria dos professores concorda que a formação contínua frequentada vai ao encontro dos seus interesses (66%). Apenas 11% dos professores considera que a formação contínua não vai ao encontro das seus interesses. Existem ainda alguns professores (23%) que dizem não ter opinião acerca do

assunto, o que concluímos que, tal como na questão anterior, sejam os professores que não frequentaram ou frequentaram poucas ações de formação.

5.2.8- A Formação Contínua para os professores das FAA vai ao encontro das expetativas dos professores do ISTM

Tabela 18 – Tabela de dados referentes às expetativas dos professores do ISTM no que concerne à frequência de formação contínua

	<i>Expetativas</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 18	1 = Concordo inteiramente	18	26%
	2= Concordo	29	41%
	3=Não tenho opinião	14	20%
	4= Discordo em parte	5	7%
	5= Discordo totalmente	4	6%
	Total	70	100%

À semelhança do que observamos na tabela 17, também nesta questão 18 a maioria dos professores concorda que a formação contínua frequentada vai ao encontro das suas expetativas (67%). Apenas 13% dos professores considera que a formação contínua não vai ao encontro das suas expetativas. Existem ainda alguns professores (20%) que dizem não ter opinião acerca do assunto, o que concluímos que, tal como na questão anterior, sejam os professores que não frequentaram ou frequentaram poucas ações de formação.

Objetivo 6 - Analisar os efeitos da formação contínua frequentada nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM;

5.2.9 - Efeitos da formação contínua frequentada nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM

Tabela 19 – Tabela de dados referentes aos efeitos da formação contínua frequentada nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM

	<i>Efeitos</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 19	1 = Concordo inteiramente	20	29%
	2= Concordo	29	41%
	3=Não tenho opinião	13	19%
	4= Discordo em parte	3	4%
	5= Discordo totalmente	5	7%
	Total	70	100%

Pelo que podemos observar na tabela 19 a maioria dos professores concorda que a formação contínua frequentada tem efeitos nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM (70%). Apenas 11% dos professores não considera que a formação contínua tenha efeitos nas suas práticas letivas. Existem ainda alguns professores (19%) que dizem não ter opinião acerca do assunto, o que concluímos que, tal como na questão anterior, sejam os professores que não frequentaram ou frequentaram poucas ações de formação.

5.2.10 - Impactos positivos nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM

Tabela 20 – Tabela de dados referentes ao impacto positivos nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM

	<i>Impactos</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 20	1 = Concordo inteiramente	20	29%
	2= Concordo	29	41%
	3=Não tenho opinião	12	17%
	4= Discordo em parte	4	6%
	5= Discordo totalmente	5	7%
	Total	70	100%

A tabela 20 mostra-nos que a maioria dos professores concorda que a formação contínua frequentada tem impacto positivo nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM (70%). Apenas 13% dos professores considera que a formação contínua não tem efeitos positivos nas suas práticas letivas. Existem ainda alguns professores (17%) que dizem não ter opinião acerca do assunto, o que concluímos que, tal como na questão anterior, sejam os professores que não frequentaram ou frequentaram poucas ações de formação.

5.3. – Parte III – Qualidade da formação contínua dos professores

Objetivo 7 - Analisar as opiniões dos professores quanto à qualidade da Formação Contínua frequentada.

5.3.1- Adequação dos métodos das ações de formação às necessidades dos professores do ISTM

Tabela 21 – Tabela de dados referentes aos métodos das ações de formação

	<i>Adeq. Métodos</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 21	1 = Concordo inteiramente	26	37 %
	2= Concordo	30	43%
	3=Não tenho opinião	9	13%
	4= Discordo em parte	4	6%
	5= Discordo totalmente	1	1%
	Total	70	100%

Pelo que podemos observar na tabela 21 a maioria dos professores concorda que os métodos das ações de formação estão adequados às necessidades dos professores do ISTM (80%). Apenas 7% dos professores não considera que os métodos das ações de formação estejam adequados às necessidades dos professores do ISTM. O que não se entende, pois nas na parte um referiram que as temáticas da formação não iam ao encontro das suas necessidades. Existem ainda alguns professores (13%) que dizem não ter opinião acerca do assunto, o que concluímos que, tal como na questão anterior, sejam os professores que não frequentaram ou frequentaram poucas ações de formação.

5.3.2- Adequação dos conteúdos das formações contínuas para os professores do ISTM

Tabela 22 – Tabela de dados referentes aos conteúdos das formações contínuas para os professores do ISTM

	<i>Adeq. Conteúdos</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 22	1 = Concordo inteiramente	30	43
	2= Concordo	28	40
	3=Não tenho opinião	8	11
	4= Discordo em parte	3	4
	5= Discordo totalmente	1	1
	Total	70	100%

A tabela 22 mostra-nos que a maioria dos professores concorda que os conteúdos das formações contínuas para os professores do ISTM são adequados às suas necessidades (83%). Apenas 5% dos professores considera que a formação contínua não tem efeitos positivos nas suas práticas letivas. Tal como na questão anterior, não se entente, pois nas na parte um referiram que as temáticas da formação não iam ao encontro das suas necessidades. Talvez se estejam a referir às formações que frequentaram e que as temáticas eram na sua área. Existem ainda alguns professores (11%) que dizem não ter opinião acerca do assunto, o que concluímos que, tal como na questão anterior, sejam os professores que não frequentaram ou frequentaram poucas ações de formação.

5.3.3- Acerca da duração das ações de formação para os professores do ISTM

Tabela 23 – Tabela de dados referentes à duração das ações de formação para os professores do ISTM

	<i>Duração Ações</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 23	1 = Concordo inteiramente	31	44%
	2= Concordo	26	37%
	3=Não tenho opinião	9	13%
	4= Discordo em parte	2	3%
	5= Discordo totalmente	2	3%
	Total	70	100%

Pelos dados rerepresentados na tabela 23 podemos concluir que a duração das ações de formação para os professores do ISTM é adequada ao tempo e ao programa (81%). Apenas 6% dos professores considera que o tempo e os programas não são adequados. Contudo, seria de esperar uma maior percentagem, pelos motivos referidos nas questões 21 e 22. Tal como na questão anterior, não se entente, pois nas na parte um referiram que as temáticas da formação não iam ao encontro das suas necessidades, supostamente as respostas a esta questão seria que os programas não estavam adequados. Contudo, podemos considerar que mesmo com temáticas diferentes estejam aptos a dar opinião acerca dos programas da formação, mesmo estes não indo ao encontro dos conteúdos e temáticas que lecionam. Talvez se estejam a referir às formações que frequentaram e que as temáticas eram na sua área. Existem ainda alguns professores (9%) que dizem não ter opinião acerca do assunto, o que concluímos que, tal como na questão anterior, sejam os professores que não frequentaram ou frequentaram poucas ações de formação.

5.3.4- Domínio dos conteúdos por parte dos formadores

Tabela 24 – Tabela de dados referentes ao domínio dos conteúdos por parte dos formadores

	<i>Domínio dos conteúdos</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 24	1 = Concordo inteiramente	31	44%
	2= Concordo	26	37%
	3=Não tenho opinião	10	14%
	4= Discordo em parte	3	4%
	5= Discordo totalmente	0	0%
	Total	70	100%

Pelos dados rerepresentados na tabela 24 podemos concluir os formadores das acções de formação frequentadas dominavam os conteúdos (81%). Apenas 4% dos professores considera os formadores das acções de formação frequentadas não dominavam os conteúdos. Contudo, seria de esperar uma maior percentagem de valor 3, pelos motivos referidos nas questões 21, 22 e 23, mas apenas (14%) que dizem não ter opinião acerca do assunto.

5.3.5- Organização das ações de formação quanto à qualidade das instalações

Tabela 25 – Tabela de dados referentes à qualidade das instalações

	<i>Organização das ações</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 25	1 = Concordo inteiramente	34	49%
	2= Concordo	25	36%
	3=Não tenho opinião	8	11%
	4= Discordo em parte	3	4%
	5= Discordo totalmente	0	0%
	Total	70	100%

Pelos dados rerepresentados na tabela 25 podemos concluir que no que concerne à organização e instalações das ações de formação, os professores estão satisfeitos (85%). Dos professores inquiridos, 3% dos professores considera que as ações de formação não tinham condições ao nível das instalações. Apenas (8%) que dizem não ter opinião acerca do assunto.

5.3.6- Qualidade das ações de formação desenvolvidas ao nível das FAA

Tabela 26 – Tabela de dados referentes à qualidade das ações de formação desenvolvidas ao nível das FAA

	<i>Qualidade das ações</i>	<i>Freq. Absoluta</i>	<i>Freq. Relativa</i>
Questão 26	1 = Concordo inteiramente	34	49%
	2= Concordo	24	34%
	3=Não tenho opinião	8	11%
	4= Discordo em parte	4	6%
	5= Discordo totalmente	0	0%
	Total	70	100%

Pelos dados rerepresentados na tabela 26 podemos concluir que no que concerne à organização e instalações das ações de formação, os professores de uma forma geral estão satisfeitos (83%). Dos professores inquiridos apenas 6% dos professores não considera que as ações de formação tenham qualidade. Apenas (11%) que dizem não ter opinião acerca do assunto.

Em síntese, depois da análise sobre a qualidade das formações contínuas podemos dizer que os professores do ISTM, de uma forma geral estão satisfeitos com as formações contínuas frequentadas. Os professores consideram que os métodos e

conteúdos foram de acordo com as necessidades sentidas e que ao nível das instalações também foram adequadas e ao encontro das suas expetativas.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 - Conclusões

No que concerne à parte I da investigação, que tinha como objetivo caracterizar os participantes no estudo, concluímos que a maioria dos professores inquiridos é do sexo masculino, com idades superiores a 35 anos. A maior parte dos professores tem apenas a licenciatura, mas são profissionalizados em áreas da educação. Tem mais de 10 anos de tempo de serviço, e que existe um número significativo de efetivos na instituição, pelo que é notável que são professores com experiência. Estes, professores lecionam em diversas áreas, sendo a maioria ligadas às ciências e à informática, o que vai ao encontro do referenciado por vários autores ao referirem que a formação, a experiência e o grau académico dão um valor acrescentado ao professor (Nóvoa, 1999, 2002; Alarcão, 1996,2001). No que concerne a uma maioria de professores na área da informática vem de alguma forma garantir a uma nova geração de professores voltados para o uso das tecnologias (Costa, 2009).

Na parte II do estudo, respeitante ao objetivo dois «identificar a frequência com que os professores do ISTM fazem ações de formação contínua» podemos afirmar que mais de metade dos professores tem frequentado ações de formação contínua. Day (2005) considera importante que os professores participem em formação contínua ao longo da sua carreira, uma vez que contribui para a profissionalidade.

No que concerne ao objetivo três «identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas pelos professores do ISTM» concluímos que as temáticas das formações contínuas nem sempre vão ao encontro das necessidades dos professores e não são desenvolvidas na área em que lecionam e que os professores tem

frequentado essencialmente formação em módulos e seminários. A formação na maioria das vezes é frequentada em outros institutos superiores de educação. Apesar de Pacheco e Flores (1999) referirem que o desenvolvimento de formações contínuas nas instituições deve resultar do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores.

No objetivo 3 «conhecer se a formação contínua frequentada pelos professores do ISTM tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências» os professores consideram que a formação contínua contribui para o seu desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências, o que vai ao encontro do referido por Formosinho e Machado (2009) ao considerarem que a formação contínua de professores promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No objetivo quatro «analisar de que modo a formação contínua vai ao encontro dos interesses dos professores do ISTM» e no objetivo cinco «identificar quais as expectativas e necessidades dos professores do ISTM no que concerne à frequência de formação contínua» e seis «analisar os efeitos da formação contínua frequentada nas práticas letivas dos cursos superiores do ISTM» Os professores consideram que estas ações têm isso ao encontro das suas necessidades e expectativas e que têm efeitos positivos nas suas práticas letivas. Contudo, ainda estão um pouco reticentes à troca de experiências entre colegas e daí preferirem frequentar seminários. Talvez por se sentirem pouco à vontade em determinadas temáticas. Pois referem que algumas das formações não estão relacionadas com as áreas em que lecionam. Os programas de formação contínua precisam de conceber o professor como protagonista da sua formação, permitindo-lhe participar na elaboração e na efetivação das suas ações, ou seja, construir os conhecimentos que subsidiam a sua prática (Garcia e Nóvoa, citados por Nascimento, 2015, p.3). Imbernón (2009) é da opinião de que os programas de

formação contínua, ao ajudarem os professores a compreenderem o ato de ensinar como uma questão que ultrapassa os muros escolares, possibilitam-lhes igualmente perceber o seu papel social e político.

Um outro fator de inibição é a de partilha de experiências. Os professores não frequentam as ações de formação contínua com o objetivo de troca e partilhas de experiências, o que desfavorece o seu desempenho profissional, uma vez que o trabalho colaborativo permite a aquisição de novas aprendizagens e a motivação para a resolução de problemas da prática com que os professores se confrontam todos os dias (Penuel et al., 2007).

Na parte III desta investigação, respeitante à qualidade das formações frequentadas, que responde ao objetivo sete «analisar as opiniões dos professores quanto à qualidade da Formação Contínua frequentada», depois da análise sobre a qualidade das formações contínuas podemos dizer que os professores do ISTM, de uma forma geral estão satisfeitos com as formações contínuas frequentadas. Os professores consideram que os métodos e conteúdos foram de acordo com as necessidades sentidas e que ao nível das instalações também foram adequadas e ao encontro das suas expectativas. A qualidade vem intrinsecamente ligada ao fator motivação. Se a formação contínua não tiver qualidade é difícil manter os professores interessados para a aquisição de novos conhecimentos. Desde a sua organização, à adequação dos materiais, ao papel do formador, às instalações, entre outros todos, estes fatores contribuem para que a formação seja de qualidade ou não (Jesus, 1996). Tal como refere Day (2005) a motivação para a aprendizagem, depende da qualidade das formações contínuas desenvolvidas ao longo das suas carreiras.

5.2 – Considerações finais

Esta investigação foi também fundamental para que pudéssemos compreender as causas e os efeitos de momentos específicos de desenvolvimento profissional com significado pessoal e profissional na vida dos professores das FAA em Angola, no que concerne essencialmente à formação contínua por estes frequentados. Pois tal só assim os institutos de educação poderão potenciar os seus próprios recursos humanos na produção de respostas formativas de qualidade de modo a colmatar as necessidades formativas identificadas em contexto.

Num país como Angola, em permanente mutação, a formação contínua de professores surge como o meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional.

Deve ser dado maior ênfase ao diagnóstico das necessidades formativas da organização educativa e ainda às necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que a formação contínua tem como finalidade a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local (Casanova, 2014). A motivação é entendida como o factor chave da problemática da qualidade de ensino, da formação de professores e da sua satisfação e realização profissional.

Tendo em consideração os problemas enfrentados, atualmente, pelos professores nas escolas quer em Angola, quer em outro país, torna-se urgente encontrar soluções. A formação contínua é fundamental como espaço de encontro onde os professores poderão refletir sobre as suas práticas e encontrar, estas soluções, através da partilha e troca de experiências, e assim repensar as suas práticas. Como tal, a formação contínua, deve ser

entendida como uma oportunidade para melhorar a qualidade do ensino e um contributo para uma aprendizagem mais significativa dos seus alunos. Neste sentido, a formação contínua não deve ser considerada como apenas um meio para o aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos, mas sim, como uma proposta inovadora voltada para as reflexões sobre as práticas, através de um trabalho colaborativo entre os colegas da profissão.

Em suma, diante das necessidades apontadas neste estudo e frente aos novos desafios e exigências da educação é necessário haver mudança e inovação e envolvimento em projetos comuns.

5.3– Recomendações e Sugestões para Investigações Futuras

Recomendamos que sejam desenvolvidas ações de formação contínua nas FAA, que correspondam às atuais necessidades formativas em educação, entendemos que, em Angola, deve ser incentivada a investigação em parceria com instituições do Ensino Superior, neste âmbito.

Pensamos que com os resultados deste estudo, as instituições de ensino superior e os formadores poderão refletir sobre os dados recolhidos e as suas práticas para que eventualmente essas possam ser mais consentâneas com as necessidades formativas dos professores com quem trabalham. Todo este processo implica uma mudança de mentalidades, de atitudes e de práticas quer dos formadores, quer dos formandos e das organizações. Sugerimos que para investigações futuras sejam desenvolvidos estudos referentes às temáticas e aos programas de formação a desenvolver, para que se possam colmatar lacunas e delinear nos programas que vão de acordo às necessidades sentidas.

Seria proveitoso que esse estudo fosse um estudo de investigação-ação (IA). Segundo Coutinho et al (2009) a IA pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. Logo seria possível desenvolver uma fase em que seriam aplicados questionários que permitissem analisar quais as necessidades de formação dos professores, depois desenvolver a ação de formação. Numa terceira fase poderia ser desenvolvido um estudo através do questionário acerca da sua qualidade e por fim desenvolver uma fase de follow-up, com o impacto que essa ação de formação teve nas práticas dos professores, ou seja, nas aprendizagens dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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.^a Ed., *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.Barroso (2003)
- Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson Education group.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Carmo, H. e 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).
- Costa, J. S.(jan/2009). Informática na educação: o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Açu/RN na perspectiva dos atores

- envolvidos neste processo. *Revista Científica Internacional InterPlaceScience*. 2, (4).
- Coutinho, C. e 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., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação- acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), 355- 379.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias das Ciências Sociais- teoria e prática*. Coimbra.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- 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*, 2003,1 (2) 151-188.
- Day, C. (2005). *A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição*. Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho. Braga.
- 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
- Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (org) (2010). *Ética Profissional Docente-Do pensamento dos Professores à sua Formação*. Lisboa: Educa.
- Ferry, G. (1987). *Le Trajet de la Formation: les enseignants entre a théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco, & M. Olinda Evangelista (Orgs), *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares*, pp.127-160. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2015) Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In *Conselho Nacional de Educação, Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*, Lisboa; CNE, 192-222.

- Formosinho, J. (1991). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*, pp. 93-118. 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.
- Gatti, B. A; Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- Gonçalves, L. (2011). *Formação Contínua de Professores em Contexto*. [Tese de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa: Faculdade de Educação Física e Desporto.
- 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
- Helepotá, H.A. (2005). *Motivational Theories and their application in construction*. *Cost Engineering*, 47(3), 14-35.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In A. Adão & E. Martins (org) *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 2717-2728. Coruña: Facultad de Ciências da Educación
- Herrero, F. & Cuesta, M. (s/d). *Escalas de medida y estadística*. http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.2/Medida.html.

- Imbernón, F. (2009). *Formação continuada de professores*. Lisboa: Porto Alegre: Artmed.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Korthagen, Fred A. J. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, pp. 39- 60. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2007). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Morais, C. (2005). *Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*. Bragança. Escola Superior de Educação. Acedido eletronicamente em https://www.researchgate.net/publication/242681022_Escalas_de_Medida_Estatistica_Descritiva_e_Inferencia_Estatistica
- Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. In: A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Morais, F. & Medeiros, T.(2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor. A Chave do Problema*. [Tese de Mestrado]. Universidade dos Açores.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective Practice for Educators*. California: Corwin Press.
- Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Colecção Escola e Saberes, Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1997). *Formar Professores para a escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. Magne, B. C. (1999). *Construir: as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat*, 98, 27-44). Lisboa: APM.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Reis, F.L. (2017). *Impacto dos Fatores Motivacionais no Desempenho dos Colaboradores e Docentes – Estudo de Caso na UNI-MINDELO. R-LEGO*, 5, 9-29. Acedido electronicamente em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/r-lego/article/view/5896>
- República de Angola, Ministério da Educação (2008). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (2008-2015)*. Angola: Ministério da Educação.
- República de Angola (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola*. Lei 13 de 31 de Dezembro de 2001.
- República de Angola (2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola*. Lei 17 de 7 de Outubro de 2016.
- Rodrigues, M. A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. – Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Robbins, S. (2001). *Organizational behavior*. Pearson: Prentice-Hall.
- Roldão, M. C. (2007). *Formação de Professores Baseada na Investigação e Prática Reflexiva. Comunicação apresentada na conferência “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”*. Lisboa.
- Ruiz, J. A. (2013). *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo, Atlas.
- 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.
- Sadalla, F. Sá-Chaves, I. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *Educação Temática Digital (EDT)*, Campinas, 9, (3), p. 189-203.
- 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.

- Santos, M. (2004). Ser professor – Hoje – A problemática da satisfação/insatisfação. In A. Adão & E. Martins (org) *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Schalock D. H. Schalock M.; Ayres R. (March/April 2006). Scaling up Research in Teacher Education New Demands on Theory, Measurement and Design. *Journal of Teacher Education* 57, (2), 102-119. Acedido eletronicamente em http://www.wou.edu/~girodm/connectingteachingandlearning/scaling_up.pdf
- Silva, V.; Junior, C. (maio/2018). Encontro Nacional de Educação. *Jornal de Angola*. Acedido Eletronicamente em http://jornaldeangola.sapo.ao/opinioao/editorial/encontro_nacional_da_educacao
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In Morgado, J. & Reis, M. (org). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*, pp. 63-72. Cadernos CIEd. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento 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.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

ANEXO II - LEGISLAÇÃO