

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Tesis Doctoral

Análise das perceções dos professores das escolas de formação de professores de Benguela e do Lobito em relação as ações de formação contínua.

(Análisis de las percepciones de los profesores de las escuelas de formación de profesores de Benguela y de Lobito en relación a las acciones de formación continua)

Delfina Bimbi Valdez Domingos Fernando Viúme

Director: Juan António López Núñez

Granada / 2017

Universidade de Granada
Faculdade de ciências de educação
Departamento de Didática & Organização Escolar



Tese doctoral

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE BENGUELA E DO LOBITO SOBRE AS
AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÌNUA.

Delfina Bimbi Valdez Domingos Fernando Viúme

Director: Juan Ant3nio L3pez N3ñez

Granada / 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Delfina Bimbi Valdez Domingos Fernando Viúme
ISBN: 978-84-9163-641-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48621>

Pensamento

Agradecimentos

Ao Instituto Superior de Ciências Educativas, na pessoa do Dr. Ricardo Martins, e ao Instituto Nacional de Formação de Quadros, na pessoa do Dr. Viriato Neto, e a Universidade de Granada, Espanha por nos ter aceitado o convênio, com o ISCED e aberto as portas para a implementação do projeto de doutoramento, na qual nós estamos inseridos.

Ao Professor Juan António Lopes Núñez, pela sua dedicação e apoio prestado na orientação deste trabalho e pela amizade, bem como a todos os professores deste curso de Doutoramento, pelos contributos científicos e pelas oportunidades de reflexão.

Aos professores das escolas, bem como os seus respetivos diretores onde trabalhei, que gentilmente disponibilizaram o seu tempo e que tornaram possível realizar este estudo.

Aos meus colegas de Doutoramento e amigos pelo acompanhamento, interesse e palavras de apoio demonstrados nesta fase de minha vida.

À minha família pelo apoio, carinho, compreensão, paciência e encorajamento constante.

Aos meus filhos, sobrinha, neto, pela motivação, compreensão, apoio e carinho e por estarem sempre presentes nesta etapa da minha vida académica e profissional.

À minha querida mãe Teresa Valdez, mulher incansável, afável e sempre presente, pela qual sinto um enorme carinho, respeito e que me apoiou em todo este percurso, e sem a qual não teria chegado aqui.

À memória de meu pai, que desde cedo me apoiou em trabalhos desta natureza.

Índice geral

Pensamento	3
Agradecimentos	4
Siglas utilizadas	11
Introducción	19
Estructura del trabajo	21
Marco empírico de la investigación.....	22
Justificación de la investigación	23
Análisis de datos e interpretación de los resultados	30
Conclusiones	35
Referências.....	39
Introdução	41
1. Teorias sobre a formação de professores.....	45
1.1. Conceitos de formação	45
1.2. Conceito de formação de professores	47
1.3. Princípios que norteiam a formação de professores.....	50
1.4. Tipos de orientações conceptuais na formação inicial de professores	52
1.4.1. Orientação académica/teórica	53
1.4.2. Orientação tecnológica/tecnicista	54
1.4.3. Orientação personalista/reflexiva	55
1.4.4. Orientação prática/ecológica.....	56
1.4.5. Orientação social-reconstrucionista	57
1.5. O contributo de Leithwood na formação de professores	58
2. Formação e desenvolvimento profissional dos professores	60
2.1. Conceito de desenvolvimento profissional.....	61
2.2. Modelos de desenvolvimento profissional.....	64

2.2.1.	Desenvolvimento Profissional Aut3nomo	65
2.2.2.	Desenvolvimento Profissional baseado na Reflex3o, no Apoio Profissional e na Supervis3o	67
2.2.2.1.	Desenvolvimento Profissional baseado na Reflex3o.....	67
2.2.2.2.	Desenvolvimento Profissional baseado no Apoio Profissional.....	70
2.2.2.3.	Desenvolvimento Profissional baseado na Supervis3o	72
2.3.	Desenvolvimento Profissional atrav3s do Desenvolvimento Curricular e Organizacional	73
2.3.1.	Desenvolvimento de Projetos de Inova3o Curricular	74
2.3.2.	Desenvolvimento Profissional dos Professores Centrado na Escola	76
2.3.3.	Desenvolvimento Profissional atrav3s do Treino	77
2.3.4.	Desenvolvimento Profissional atrav3s da Investiga3o.....	78
2.4.	O modelo SIPPE	81
2.5.	Forma3o Cont3nua: concep3es e pr3ticas	82
2.5.1.	Concep3es e Pr3ticas.....	82
2.5.2.	Princ3pios que norteiam a forma3o cont3nua.....	85
2.5.3.	Componentes que norteiam as a3es de forma3o cont3nua.....	87
2.5.3.1.	Componente cient3fica.....	87
2.5.3.2.	Componente psicopedag3gica.....	88
2.5.3.3.	Componente Cultural.....	88
2.5.3.4.	Componente pr3tica docente	89
2.5.4.	Etapas que norteiam as a3es de forma3o cont3nua.....	89
2.5.5.	Forma3o Cont3nua enquanto processo formal	92
2.5.6.	Perspectivas da forma3o cont3nua.....	94
2.5.6.1.	Perspetivas do desenvolvimento do professor como o aumento de conhecimentos e compet3ncias.....	95
2.5.6.2.	Perspetiva do desenvolvimento do professor como compreens3o pessoal	96

2.5.6.3.	Perspetiva do desenvolvimento do professor como mudança ecológica	97
2.6.	A transformação após a reflexão	98
3.	Abordagem do conceito competências do ponto de vista em educação.....	100
3.1.	Enquadramento geral sobre o conceito de competências.....	100
3.2.	Conceitos.....	102
3.3.	Distintas definições de competências em educação.....	104
3.4.	Fontes	107
3.4.1.	Filosofia grega	107
3.4.2.	Fonte linguística.....	108
3.4.3.	Fonte de filosofia moderna	108
3.4.4.	Fonte da sociologia	109
3.4.5.	Fonte do mundo laboral	109
3.4.6.	Fontes da psicologia cognitiva.....	109
3.4.7.	Fonte da psicologia laboral	110
3.4.8.	Fonte de competência pedagógica	110
3.5.	Dimensões	111
3.5.1.	Dimensões cognitivas declarativas	112
3.5.2.	Dimensão de habilidades cognitivas.....	112
3.5.3.	Dimensão procedimental atual.....	113
3.5.4.	Dimensão social.....	113
3.5.5.	Dimensão comunicativa.....	115
3.5.6.	Dimensão ética.....	115
3.6.	Diferentes Componentes de competência	118
3.7.	Desenvolvimento de competências	120
3.8.	Classificação de competências	121
3.9.	Avaliação de competências	125

3.9.1.	Modelo centrado no desempenho	128
3.9.2.	Modelo centrado nos resultados	129
3.9.3.	Modelo integrado na avaliação	130
3.10.	A educação baseada em competências	133
3.10.1.	Competências necessárias para o exercício da profissão docente	136
4.	Contextualização e Enquadramento da formação de professores em Angola.....	142
4.1.	História.....	142
4.1.1.	Língua oficial.....	144
4.1.2.	Geografia Política	144
4.1.3.	Geografia Física.....	145
4.3.1.1.	Clima	146
4.3.1.2.	Hidrografia	146
4.3.1.3.	Morfologia.....	147
4.3.1.4.	Biogeografia	148
4.1.4.	Geografia Humana e Económica	148
4.1.4.1.	População	148
4.1.4.2.	Modos de vida	150
4.1.4.3.	Riquezas Naturais.....	150
4.1.4.4.	Religião.....	152
4.2.	A Situação Educacional em Angola.....	152
4.3.	A Formação de professores em Angola	156
4.4.	Formação Contínua de Professores em Angola	160
4.5.	A educação numa sociedade em mudança	163
2.	Marco Empírico da Investigação.....	173
2.1.	Justificação do tema	173
2.2.	Problema de Investigação	174

2.3.	Formulação dos Objetivos.....	175
2.3.1.	Objetivo geral:	176
2.3.2.	Objetivos específicos:	176
2.4.	Opções metodológicas	176
2.4.1.	Metodologia quantitativa	177
2.4.2.	Validação do questionário	178
2.4.3.	Metodologia qualitativa	179
2.5.	Descrição do contexto, População e Amostra.....	181
2.5.1.	Descrição do contexto.....	181
2.5.2.	População e amostra	182
2.6.	Apresentação e análise dos dados quantitativos.....	183
2.6.1.	Análise descritiva.....	185
2.6.1.1.	Dados pessoais e profissionais	185
2.6.1.2.	Resultados Descritivos da Dimensão A	192
2.6.1.3.	Resultados Descritivos da Dimensão B.....	193
2.6.1.4.	Resultados Descritivos da Dimensão C.....	193
2.6.1.5.	Resultados Descritivos da Dimensão D	194
2.6.1.6.	Resultados Descritivos da Dimensão E.....	195
2.6.1.7.	Resultados Descritivos da Dimensão F.....	196
2.6.1.8.	Resultados Descritivos da Dimensão G	197
2.6.1.9.	Resultados Descritivos da Dimensão H	198
2.6.1.10.	Resultados Descritivos da Dimensão I.....	199
2.7.	Apresentação dos resultados das médias, e os desvios padrão das dimensões analisadas	200
2.8.	Resumo dos valores médios mais significativos e desvio padrão referentes as dimensões estudadas.	203
2.9.	Resumo da preferência das áreas de ações de formação contínua mais frequentadas nos últimos três anos.....	204

2.10.	Apresentação dos resultados dos Coeficientes de correlação de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach	204
2.11.	Análise dos resultados dos coeficientes de correlação de Pearson e de Spearman.....	208
2.12.	Aplicação do teste paramétrico T-Student, Anova e Mannwhiney	209
2.13.	Aplicação do Teste de independência de Qui Quadrado.....	215
2.14.	Tratamento e Interpretação dos resultados qualitativos	218
2.14.1.	Análise das entrevistas.....	218
2.14.2.	Apresentação e análise dos resultados qualitativos obtidos por entrevistas	219
2.14.3.	Triangulação	224
2.14.4.	Discussão dos resultados	227
	Conclusões.....	230
	Referências Bibliográficas.....	235
	Anexos	248

Índice de quadros

Quadro 1: Diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceptual.....	99
Quadro 2: Quadro das quatro grandes regiões fitogeográficas de Angola.	151
Quadro 3: Amostra dos sujeitos inquiridos.....	183

Índice de tabelas

Tabela 1: Distribuição da amostra face ao Género	185
Tabela 2: Distribuição da amostra face à Idade	186
Tabela 3: Distribuição da amostra face às Habilitações Literárias	187
Tabela 4: Distribuição da amostra face à Situação Profissional	188
Tabela 5: Distribuição da amostra face à Experiência Profissional.....	189
Tabela 6: Distribuição da amostra face ao Tempo de serviço na escola	190
Tabela 7: Distribuição da amostra face ao Local de Serviço.....	191
Tabela 8: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão A – Organização e Contextualização das ações de formação contínua.....	192
Tabela 9: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão B – Áreas de formação contínua frequentadas nos últimos três anos.....	193
Tabela 10: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão C – Modalidades de ações de formação contínua frequentada nos últimos três anos	194
Tabela 11: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão D – Contributos das ações de formação contínua face à motivação e atitudes dos professores.....	195
Tabela 12: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão E – Opinião sobre a perceção das ações de formação contínua	196
Tabela 13: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão F – Opinião sobre os conteúdos das ações de formação contínua	197
Tabela 14: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão G- Opinião sobre a metodologias das acções de formação contínua	198
Tabela 15: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão H – Opinião sobre os meios didáticos e técnicas aplicadas nas ações de formação contínua	199
Tabela 16: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão I – Opinião sobre a valorização geral das ações de formação contínua	200
Tabela 17: Valores médios e desvio padrão dos itens por dimensões	201
Tabela 17: Valores médios e desvio padrão dos itens por dimensões (cont.)	202
Tabela 17: Valores médios e desvio padrão dos itens por dimensões (cont.)	203

Tabela 18: Resumo dos valores médios (mais significativos) e desvio padrão referentes às 9 Dimensões	204
Tabela 19: Preferência das áreas de Formação Contínua frequentadas nos últimos 3 anos	204
Tabela 20: Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item	205
Tabela 20: Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item (cont.)	206
Tabela 20: Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item (cont.)	207
Tabela 21 Coeficiente de Correlação de Spearman mais significativos entre as 9 dimensões e as variáveis sociodemográficas	208
Tabela 22: Coeficiente de Correlação de Pearson entre as 9 dimensões e a dimensão global	209
Tabela 23: Teste paramétrico t-student para amostras independentes (9 dimensões), quanto ao Género	209
Tabela 24: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto à Idade	210
Tabela 24: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto à Idade (Cont.)	211
Tabela 25: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto às Habilitações Literárias	211
Tabela 25: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto às Habilitações Literárias (Cont.)	212
Tabela 26: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto à Experiência Profissional	212
Tabela 26: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto à Experiência Profissional	213
Tabela 27: Teste não paramétrico Mann-Whitney para amostras independentes (9 dimensões), quanto ao Local de Serviço	213

Tabela 28: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto ao Tempo de Serviço	214
Tabela 28: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto ao Tempo de Serviço (Cont.).....	214
Tabela 29: Teste não paramétrico de Qui-Quadrado para as variáveis sociodemográficas	216

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de integração do Desenvolvimento Psicológico, Ciclos Vitais e Desenvolvimento da Competência Profissional (Leithwood, 1992), citado por (García, 1999).	59
Figura 2: Fatores influentes no início das inovações, segundo Fullan (1991) Fonte: Garcia, 1999, p. 168.....	74
Figura 3: Cinco componentes da competência-Fonte Ceitil (2007) Obs.: Os círculos são da autoria da investigadora.	119
Figura 4: Distribuição da amostra face ao Género	186
Figura 5: Distribuição da amostra face à Idade	187
Figura 6: Distribuição da amostra face às Habilitações Literárias	188
Figura 7: Distribuição da amostra face à Situação Profissional	189
Figura 8: Distribuição da amostra face à Experiência Profissional	190
Figura 9: Distribuição da amostra face ao Tempo de serviço na escola.....	191
Figura 10: Distribuição da amostra face ao Local de Serviço	191
Figura 11: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão A	192
Figura 12: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão B.	193
Figura 13: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão C	194
Figura 14: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão D	195
Figura 15: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão E	196
Figura 16: Distribuição da amostra face às questões G	198
Figura 17: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão H	199
Figura 18: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão I.....	200
Figura 19: Preferência das Áreas de formação contínua frequentadas nos últimos 3 anos	204
Figura 20: Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item	205

Figura 21: Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item (cont.)	206
Figura 22: Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item (cont.)	207
Figura 23: Coeficiente de Correlação de Spearman mais significativos entre as 9 dimensões e as variáveis sociodemográficas	208
Figura 24: Coeficiente de Correlação de Pearson entre as 9 dimensões e a dimensão global	209
Figura 25 e Figura 26: Boxplots referentes às Dimensões E e F, quanto ao Género ...	210
Figura 27: Boxplot referentes às Dimensões D, quanto ao Tempo de Serviço	215
Figura 28: Frequências da Experiência Profissional, face à Idade	216
Figura 29: Frequências da experiência profissional face às habilitações literárias	217
Figura 30: Frequências da Experiência Profissional, face ao Tempo de Serviço.....	217
Figura 31: Frequências do Local de Serviço, face ao Tempo de Serviço nesta escola	218

Siglas utilizadas

CDTE – Comandante

EBR – Ensino Básico Regular

EFPB – Escola de Formação de Professores de Benguela

EFPL – Escola de Formação de Professores do Lobito

FNLA – Frente de Libertação Nacional de Angola

INFOQ – Instituto Nacional de Formação de Quadros

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MED – Ministério da Educação

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

OECD – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

PLUA – Partido da Luta Unida de Angola

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNITA – União para a Independência Total de Angola

Resumen de tesis doctoral

Introducción

El ser humano para mejorar y satisfacer sus necesidades y alcanzar la plenitud que merece debe estar preparado y formado, así se desenvolverá adecuadamente en la realidad que le ha tocado vivir y en todos los ámbitos en los que se desarrolla.

La formación constituye la premisa mayor para cualquier profesional, por tanto, no debe finalizar en determinado momento, sino que debe ser continua. El profesional debe estar formándose para responder ante las exigencias y desafíos actuales.

Naturalmente, la formación continua para el profesorado es esencial, ya que contribuye en su desarrollo profesional respecto a sus actuaciones didácticas en sus prácticas pedagógicas, la gestión de las aulas, a su identidad profesional, en definitiva. Como sabemos, desarrollar la docencia no es una tarea fácil, requiere del profesor mucho más: conocimientos científicos, pedagógicos, psicológicos, didácticos, éticos y experiencias. Para la adquisición de estos elementos es necesario que el profesorado se someta a una formación permanente. Por otra parte, los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen un carácter dinámico y dialéctico. Por este hecho, es importante la asimilación e integración de la noción de la formación continua por parte del profesorado.

Angola, debido a sus perspectivas económicas y sociales, viene experimentando muchos cambios en su tejido social. Estos cambios implican que la formación de los profesionales debe garantizar el propio desarrollo.

Respecto a la formación continua, específicamente en el caso del docente, permitirá que el profesor tenga una mayor capacidad de contextualizar y transferir sus saberes junto con su alumnado, para así posibilitar mejores situaciones de aprendizaje.

Por tanto, cada vez existe una mayor urgencia la integración del concepto de formación continua y a lo largo de la vida en la sociedad globalizada en la que vivimos. La formación permanente debe envolver a todas las profesiones y contextos en los que los individuos se desarrollan y afrontar los retos actuales. Asociada a esta urgencia aparece el concepto de adquisición y desarrollo de competencias.

Ahora, todas estas transformaciones fueron siendo interiorizadas, culminando con la implementación del plan maestro de la Reforma Educativa, el cual fue concebido por el Ministerio de Educación de 2008-2015 y se van consolidando en la actualidad. Luego, uno de los primeros objetivos del mismo aumentar el nivel de educación por competencias del profesorado.

Para dar respuesta a la necesidad urgente de redefinir la profesión docente, toma especial relevancia la sociedad del conocimiento relacionada con la formación continua de los profesionales. Actualmente, las directrices preconcebidas para la educación por competencias, en las Escuelas de Formación de Profesores, exigen una organización en función de los aprendizajes adquiridos por los docentes. Este conocimiento pretende unir los sistemas de formación para permitir una libre circulación inherentes a los procesos del mercado laboral, tanto internacional como nacional. Claro que esto implica la adopción de modelos de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las competencias y una transformación de las estrategias metodológicas y pedagógicas, siempre dirigido al profesorado.

En este sentido, bien es verdad, Angola ha progresado mucho en los últimos años y se constata una mejoría significativa tras la inversión del Estado y de las familias y una mejor percepción sobre la importancia creciente de la educación en la vida de los ciudadanos, permitiendo reducir el analfabetismo, aumenta los niveles generales de cualificación y ampliar la cobertura de enseñanza. Sin embargo, se ha dado la aparición de una serie de problemáticas que se constituyen en torno a la concreción plena de la democratización del sistema educativo y una aproximación a los niveles de crecimiento y la prosperidad económica de otros países.

Centrándonos en una escuela en constante evolución, en una sociedad envuelta en un complejo proceso de cambios y en la profesionalización, siguen existiendo ciertas discusiones teóricas acerca del establecimiento de unos criterios, como defiende Chamtraim-Demilly (1992), la formación continua del profesorado es un campo homegéneo.

Hoy en día, ante tales circunstancias, hay que abordar urgentemente y de manera prolongada la formación continua, tomando conciencia sobre que no sólo es una actualización continua del profesional docente, sino que integra una multitud de dimensiones. Por tanto, hablamos de formación continua como un proceso de cambio que lleva al crecimiento personal y profesional del docente y al desarrollo organizacional del contexto laboral. Desde esta perspectiva, la formación continua tiende a ser un proceso que se articula en torno a lo personal y la trayectoria profesional, no sólo a la simple acumulación de conocimientos, técnicas, recepción de cursos, etc.

Por consiguiente, el campo de investigación de nuestro estudio son las Escuelas de Formación de Profesores de Benguela y Lobito, donde se delinea como principal objetivo de este estudio “*Analizar las percepciones de los profesores de las Escuelas de E.F.P.B. y E.F.P.L. sobre la relación de las acciones de formación continua con sus logros*”, para comprender simultáneamente la importancia que puede llegar a tener la formación continua en la adquisición y desarrollo de competencias y en la mejora de la profesionalización docente.

En base a estos supuestos, estructuramos nuestro estudio de la manera que se explicita a continuación.

En la primera parte, se comenzó haciendo una conceptualización y definición de los conceptos inherentes al estudio desarrollado, contextualizados en sus respectivos capítulos, considerando necesarias una clarificación. Esto nos ha servido y permitido sustentar el problema de investigación sobre una base teórica sólida.

La segunda parte corresponde al diseño metodológico, el cual se compone por la descripción del problema de investigación, la justificación de la investigación, el establecimiento de los objetivos general y específicos, así como la delimitación de la naturaleza de la investigación y los instrumentos de recolección de datos, así como el análisis y tratamiento de los resultados.

En la tercera parte se presentarán las conclusiones, referencias bibliográficas, legislación y anexos.

Estructura del trabajo

Después de esta introducción, en la que han sido delineados los aspectos sobre la trayectoria de investigación, procedemos a presentar la estructura del presente trabajo. La tesis doctoral se encuentra dividida en dos partes: el marco teórico consta de dos capítulos y el marco empírico que concentra todos los elementos de investigación y metodología. A partir de estos, se exponen las consideraciones finales.

El primer capítulo hace mención a los fundamentos teóricos referentes a la formación del profesorado, donde podemos destacar la importancia y relevancia de ésta. También queda patente que con la formación permanente el profesorado se nutre de conocimiento, valores y experiencias que ayudan a su labor de enseñanza. Mediante la formación un futuro profesor desarrolla su competencia profesional y tiene la oportunidad de recibir todas las orientaciones necesarias para ejercer la docencia tanto académica y tecnológica de manera personalizada, además de su práctica y elementos sociales. Efectivamente, para ser docente es requerida la formación como condición sine qua non para el ejercicio docente.

El segundo capítulo versa sobre la formación y el desarrollo profesional de manera más profunda y específica. Destacamos la idea de que, a través de la formación, el profesorado adquiera las competencias de saber, saber hacer, saber ser y saber vivir.

De hecho, el dominio de este tipo de competencias, se acredita la mejora del profesor en lo que concierne a sus prácticas pedagógicas. En verdad, el desarrollo profesional, más allá de la impartición de docencia, implica también investigar, entrenarse, supervisar y reflexionar en y sobre la acción.

En el tercer capítulo se encontrará una conceptualización de competencias en el campo educacional. La competencia en educación se refiere a los conocimientos, actitudes y experiencias que, combinadas e integradas, nos llevarán al saber hacer.

Obviamente, la educación constituye una actuación permanente realizada por los seres humanos, donde éstos deben ser competentes y dominar todos los elementos mencionados. Esta tarea no es fácil, ya que requiere una preparación para poder llevar a cabo la acción.

En el cuarto capítulo se hace alusión al encuadre legal de la formación del profesorado en Angola. Principalmente, podemos decir que la formación asienta los principios y normas por las que se rige la formación del profesorado. La formación de profesores en Angola está plasmada en la Ley 13/01 de 31 de diciembre de 2001 y en sus disposiciones legales. Se desarrolla en instituciones educativas o instituciones creadas para este fin, teniendo en cuenta las normas y principios que rigen esta actividad.

Por lo tanto, los desafíos que se circunscriben procuran el establecimiento de caminos que permitiesen una articulación consciente de los presupuestos teóricos asumidos y de las referencias metodológicas construidas para abordar el estudio, sin perder de vista las particularidades del contexto en el que se sitúa la investigación.

Así, la revisión de la literatura ofrece un conjunto de fundamentos teóricos que posibilitarán responder a los interrogantes, definir y clarificar el problema de investigación, que se convierte en un factor orientador de la investigación y que ya fue resumido en la segunda parte del trabajo.

Marco empírico de la investigación

Esta parte constituye la base en la que se asienta el marco empírico, es decir, el primer esbozo que se presenta sobre el diseño de la investigación como tal. Con ello se pretende contribuir al desarrollo del conocimiento científico sobre el tema que nos hemos propuesto estudiar.

Se intenta poner en práctica las diferentes directrices esenciales que describen y guían el problema de investigación, en torno a un objetivo general, concretado en una serie de objetivos específicos. También incluye los procedimientos más relevantes que fueron descritos para la realización del trabajo de investigación: instrumentos, muestra, metodología y procedimientos. La naturaleza del estudio gira en torno a una metodología exploratoria y descriptiva, cuyo principal objetivo es el de *“analizar las percepciones de los profesores de las Escuelas de E.F.P.B. y E.F.P.L en relación a las acciones de formación continua con sus logros”*.

Justificación de la investigación

La temática será abordada desde el interés existente sobre una serie de circunstancias que surgen en el contexto de la formación inicial y continua de los profesores en Angola. También por la motivación personal, la experiencia profesional, académica y la relevancia e importancia atribuida al tema actualmente y, sobre todo, por el cuestionamiento sobre el que ha sido erigido el punto de partida y la orientación de los diferentes planes de actuación en formación inicial y continua que se dirigen a una ampliación y mejora efectiva de las prácticas pedagógicas en el contexto del espacio de las aulas. Todo ello, como una construcción de una base de trabajo con nuevas dimensiones a partir de una práctica profesional para la construcción de conocimiento.

Además, de acuerdo con Díaz (2003), uno de los signos de calidad en la enseñanza es la calidad de los medios y los recursos que el sistema educativo pone a disposición de la comunidad, permitiendo el desarrollo de las competencias de los individuos. A la hora de hablar de competencias en la docencia, se exige saber que la formación inicial y continua van de la mano, en el sentido de responder a las necesidades formativas del profesorado que se integran en las escuelas hoy día; también debe significar un ejercicio de reflexión y actualización de los avances constantes ante la exigencia de poseer profesores reflexivos y que se encaminen hacia la calidad de la enseñanza.

Así pues, una vez establecido el objetivo de globalizar la escolaridad obligatoria, emerge como designio estructurador de la evolución del sistema educativo, la calidad (Morgado, 2004).

Con este propósito hemos establecido el objetivo general ya mencionado y averiguar cómo puede ayudarse al profesorado. Por tanto, nos surgen las siguientes cuestiones: “¿en qué momento recibir la formación?, ¿para qué?, ¿con qué finalidad?, ¿mediante qué estrategias?, ¿con qué prioridades?, ¿proponerlas a los sujetos o dar respuesta a sus peticiones?, ¿comenzarlas a partir de qué?”. (Cortesão, 1991, p.93).; o si constituirán “una cuestión central cuando se pretende pensar y repensar la formación desde una óptica de desarrollo profesional”. (Flores, 2003, p.985).

De manera general pretendemos que, con los resultados obtenidos, podamos contribuir a un proceso de autorreflexión, el cual desembocará en el aumento y desarrollo de nuestros conocimientos, relacionándolos con el pensamiento y actuación de los docentes, pero también para la sistematización de los posibles cambios y las transformaciones a realizar, así mismo la reflexión profesional de los propios sujetos participantes (Pacheco, 1995).

Problema de investigación

Las causas para establecer el problema de investigación han sido varias. No se puede olvidar que Angola acaba de salir de un sistema mono-partidario y que, debido a este cambio, se ha optado por un sistema político multipartidario, cuyo sistema económico dominante es el del mercado, algo que ha inundado todos los niveles de la sociedad.

En este ámbito se ha evidenciado la necesidad de investigar y estudiar la promoción de la formación y la exigencia de una enseñanza basada en competencias. Por otro lado, se hace necesario definir un perfil competencias consensuado con las políticas de educación y que, simultáneamente, den respuesta a la realidad profesional docente en el país. Es precisamente la temática de la formación del profesorado de la Escuela de Formación de Profesores de Benguela y Lobito el contexto que nos preocupa, visto la relevancia de las orientaciones ya descritas y su relevancia.

Este es el motivo que nos lleva a repensar la formación del profesorado de las escuelas de Benguela y Lobito y las formas en las que adquieren las competencias y así poder construir un conocimiento científico significativo. Así, según Quivy y Campenhpuudt (1998), el establecimiento de esta pregunta inicial será el punto de partida de la investigación y debemos preocuparnos de cómo la formulamos, a poder ser sin percibir demasiada dificultad, ya que ha surgido a partir de nuestras motivaciones e intenciones como investigadores. La pregunta se ha formulado ha sido: “¿Las acciones de formación continua y sus logros contribuyen al desarrollo profesional de los profesores de las E.F.P.B. y E.F.P.L?”.

Formulación de los objetivos

De acuerdo con la temática de estudio, especificamos los principales objetivos que dirigen la realización de esta investigación.

1. Objetivo general.

Analizar las percepciones de los profesores de las Escuelas de E.F.P.B y E.F.P.L en relación a las acciones de formación continua y sus logros.

2. Objetivos específicos.

- a) *Identificar las percepciones del profesorado en relación a la organización de las acciones de formación continua.*
- b) *Identificar las áreas y modalidad de acciones de formación continua frecuentadas por el profesorado en los últimos tres años.*
- c) *Identificar las contribuciones de las acciones frente a las motivaciones de los profesores.*

- d) *Evaluar las opiniones a partir de las percepciones de los docentes en relación a los contenidos, metodologías, medios didácticos y las técnicas y su aplicación en las acciones de formación continua.*
- e) *Describir las competencias adquiridas en las acciones de formación continua pro parte del profesorado.*

Metodología

Partiendo de los objetivos propuestos, optamos por una metodología mixta de carácter exploratoria y descriptivo, donde se analizaron y describieron los datos recogidos campo de estudio para tener un conocimiento real sobre la aplicabilidad de las acciones de formación continua destinadas al profesorado de las escuelas definidas.

Para la concreción del mismo, se realiza una investigación que combina metodologías cuantitativas y cualitativas. Estas dos tipologías no son incompatibles, ya que como afirma Shulman (1991) constituyen un conjunto, un mosaico metodológico que será más estimulante aplicado al estudio de la educación. Huberman y Miles (1991) prefieren no establecer oposición entre cualitativo y cuantitativo en el ámbito de decisiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas en la investigación, hablan de un continuum en el que se sitúan varias opciones. La utilización de una metodología mixta designa un modelo puente, como apunta Shulman (1986).

De esta manera, para una mejor presentación del trabajo de investigación, elegimos las siguientes metodologías, técnicas e instrumentos: cuestionario y entrevista, como herramientas para la recolección de datos.

Estos procedimientos metodológicos nos ayudarán a recoger ideas, opiniones y percepciones de los sujetos participantes en la investigación y se convertirán en nuestra muestra, también se integran aquí las normativas referentes a la vida organizacional de las escuelas citadas.

Metodología cuantitativa

Para una mejor comprensión y conducción del estudio, se proyecta una metodología cuantitativa, método que se propone la recogida de medidas cuantificables e inferencias de las variables a partir de las muestras de una población, tratando de explicar un fenómeno o suceso partir de datos numéricos y estadísticos.

Este método o técnica cuantitativa difiere del método cualitativo, no tanto en el nivel de los instrumentos utilizados comúnmente, sino como la relación propia entre el investigador y participante constituyente a lo largo del proceso de investigación. La relación con los sujetos se caracteriza por ser circunscrita y de corta duración; mientras que en la metodología cualitativa

existe una relación de contacto intenso, aparece la empatía, en fin...el sujeto es visto como «amigo» y el investigador como un ser neutral.

Para la aplicación de una metodología de corte cuantitativo en la investigación científica se utilizan una serie de técnicas, tales como los inventarios, cuestionarios e índices, los cuales pueden conjugarse con estructuras previamente estructuradas.

El análisis de datos es deductivo y se verifica tras los resultados a través de modelos matemáticos, o software, para contrastar las hipótesis presentadas.

Por consiguiente, se trata de un método riguroso y meticuloso, de gran exigencia y que necesita de una revisión de literatura profunda dentro del plan de investigación. Así, para nuestro trabajo, fue aplicado como instrumento de recogida de datos cuantitativos el método encuesta por cuestionario.

El cuestionario consiste aplicar a un conjunto de individuos, generalmente representativo de la población, una serie de preguntas relativas a una situación social, profesional o familiar, sus opiniones y actitudes en relación a diversas opciones o cuestiones sociales y humanas, referentes a sus expectativas, su nivel de conocimiento de un problema o cualquier otro punto que interese a los investigadores (Quivy, 2008).

Desde esta óptica, el plan de investigación adoptó las siguientes fases:

- a) Revisión de literatura nacional e internacional: estudios empíricos realizados en el ámbito de la formación continua y del desarrollo de competencias profesionales.
- b) Construcción y validación del cuestionario, junto con un grupo de profesores con el fin de obtener apreciaciones sobre cuestiones ligadas a la interpretación y organización de los ítems.
- c) Aplicación de los cuestionarios a los profesores de las Escuelas de Formación de Profesores de Benguela y Lobito.
- d) Tratamiento estadístico de las respuestas mediante el paquete estadístico SPSS.

Validación del cuestionario

Para la validación del cuestionario se realizaron diferentes formas de validación, tanto de los procedimientos y resultados obtenidos como del instrumento en sí. Todo ello para obtener una fiabilidad y confiabilidad para apoyar la objetividad del instrumento (Streubet y Carpenter, 2002; Flick, 2004).

Una vez realizado el diseño inicial del cuestionario, fue sometido a una consulta de especialista con experiencia en el área, los cuales evaluaron los ítems del cuestionario para ver la validez de contenido de los mismo y que evaluaran los que se quería estudiar. Después de las

propuestas y sugerencias realizadas, algunos ítems fueron transformados. Se realizó un estudio piloto a 20 profesores de la Escuela de Formación de Profesores del municipio de Cubal, uno de los municipios de la provincia de Benguela. Tras el análisis de los resultados obtenidos, se realizaron algunos cambios con la aprobación del Doctor Juan López, mediante una carta dirigida a los miembros de la dirección de las escuelas, tras esta aprobación se nos permitió la aplicación del instrumento.

Por tanto, la homogeneidad existente entre los elementos de la escala, así como la estabilidad temporal garantizaron condiciones iguales a todos los participantes cuando se aplicó el cuestionario. A este respecto, el coeficiente alfa de Cronbach se convierte en una estimación de la fiabilidad del cuestionario, permitiendo una medición de la correlación entre las respuestas entre las respuestas de los profesores participantes, el valor final del alfa de Cronbach supera el valor 0,7, indicando una buena consistencia de los ítems.

Se utilizaron también estadísticos como la correlación de Pearson, Spearman. Además, para la identificación de diferencias estadísticamente significativas se utilizaron test paramétricos como t-student, ANOVA y la prueba de U-Mann Whitney. Finalmente, para la verificación de las variables independientes se utiliza el Test de independencia de Chi-Cuadrado.

Metodología cualitativa

La metodología cualitativa es considerada como más amplia, ya que describe el lenguaje de una manera descriptiva y profunda sobre la realidad objetiva de un fenómeno a estudiar.

Es un enfoque que califica la forma de ser, pensar y actuar, y se basa principalmente en las creencias, representaciones, hábitos, actitudes y opiniones que se caracteriza por ser un inductivo y deductivo de investigación, en la medida en que el propio investigador desarrolla conceptos, ideas y pensamientos resultantes del análisis de datos. Por lo que nos ayudará en relación con el estudio para reflexionar sobre sus concepciones respecto a las actividades de formación continua, utilizando procedimientos basados en la interpretación, no experimental, con una apreciación de los supuestos relativistas y haciendo hincapié en la recopilación de datos. Cuando utilizamos este enfoque, nuestra intención es que durante nuestra investigación prime la validación interna, ya que refleja las especificidades y características de los objetivos sujetos de investigación.

El instrumento para la recolección de los datos, dentro de la metodología cualitativa, fue la entrevista. La entrevista se define como una herramienta interactiva que adquiere e implica la construcción de un diálogo, donde el establecimiento de una unión entre el investigador y el

entrevistado, cumpliendo la función esencial de definir la calidad de los indicadores empíricos producidos (González Rey, 1999).

Según Sousa (2009, p.247),

la entrevista permite que, además de las preguntas que suceden de manera natural y en el correr de la conversación, se conocen los por qué y aclaraciones sobre circunstancias, posibilitando una mejor comprensión de las respuestas, de las motivaciones y del pensamiento, los cuales le son inherentes.

Esta metodología tiene como principal ventaja, posibilitar un mayor grado de profundidad sobre los elementos de los análisis obtenidos, una mayor flexibilidad y una mayor dirección del dispositivo que permite recoger los testimonios y las interpretaciones de los interlocutores, respetando los propios cuadros de referencia y una mayor maleabilidad de su lenguaje y categorías mentales (Quivy, 2008).

Concluimos diciendo que la investigación cualitativa depende enormemente la sensibilidad y de la integridad del investigador durante la recogida y el tratamiento de los datos obtenidos. La realización de la entrevista tuvo las siguientes etapas:

- a) Recogida de información relativa a los contactos de los entrevistados.
- b) Elaboración del guion de entrevista provisional, en base a los objetivos del estudio.
- c) Validación del guion por especialistas del área.
- d) Elaboración final del guion de entrevista.
- e) Aplicación de la entrevista a los miembros de la dirección de las escuelas estudiadas.
- f) Tratamiento de la información mediante la transcripción completa del guion.

Descripción del contexto

El trabajo de investigación se desarrolla en las Escuelas de Formación de Profesores de Benguela y Lobito, siendo instituciones pertenecientes al estado angolano, de estructura multi-orgánica. Desde el punto de vista de su papel en la comunidad y por la importancia que ésta impone en cuanto al respeto por la formación del individuo. Hoy en día, en conformidad con la nueva estructura del Sistema Educativo regulada por la Ley de Bases 13/01, las escuelas ofrecen formación en el ámbito general.

El Instituto Medio Normal fue inaugurado el 23 de marzo del año 1978, por el Señor Henrique António, miembro de la comisión ejecutiva del Comité Provincial de Educación; recibiendo el nombre heroico de Comandante Kwenha, destinado a la formación del profesorado de enseñanza básica de III nivel.

La Escuela de Formación de Profesores de Benguela surgió del Instituto Medio Normal Comandante Kwenda (IMN) en el municipio de Lobito, localizado en el barrio de Caponte, en la calle Morais de Resende. Limita geográficamente con las aguas turbias de los manglares, donde podemos ver especies de aves “raras” como los flamencos.

En septiembre de 1986 se implementó en el municipio de Benguela una serie de clases anexas al Instituto Medio Normal de Benguela-Lobito, las instalaciones pre-universidad de Benguela, por el hecho de haber registrado una afluencia mucho mayor de estudiantes que finalizaban el III nivel de la formación de maestros de enseñanza básica y también por la necesidad de capacitar a más personal para la docencia. En 1989, las clases anexas se convirtieron en autónomas, surgiendo así el Instituto Medio Normal Comandante Kwenda (IMN) de Benguela. Actualmente la Escuela de Formación de Profesores de Benguela se localiza en la Avenida Dr. António Agostinho Neto.

Las dos escuelas objeto de estudio cuenta con un cuerpo docente de ciento sesenta y un profesores en Benguela y ciento siete en Lobito. Imparte titulaciones como Bachillerato, Licenciatura, Maestría e algunas de doctorado. Niveles suficientes para el ejercicio de la docencia. Cada una de ellas posee tres gabinetes: uno para el director de la escuela, otro para el subdirector pedagógico y el último para el subdirector administrativo; posee una sala climatizada para el profesorado y una secretaría general.

Cabe destacar que las escuelas necesitan rehabilitación y ampliación con vista a cumplir con su misión y visión de manera adecuada, aunque la escuela de Formación de Profesores de Lobito es de reciente construcción.

En cuanto a su misión, su naturaliza y ámbito se resalta que es la de formar y preparar a los futuros profesores para impartir docencia en las escuelas referentes al I ciclo. Existe un plan estratégico para el año 2017, con el objetivo de formar un universo de unos cinco mil alumnos de diferentes especialidades: Biología-Química, Matemática-física; Geografía-Historia; Lengua Portuguesa, Francesa e Inglesa; Educación Moral y Cívica; Educación Física y Deportiva; Educación Visual y Plástica; todo ello desde un cariz didáctico-pedagógico.

De manera general podemos considerar que las dos escuelas tienen las suficientes condiciones para la realización de la actividad pedagógica.

Población y muestra

De acuerdo con Pena (2008) y dentro de la temática, el mayor problema reside en determinar la población, el objeto a estudiar y seleccionar de la población una muestra sobre la cual se aplicará el cuestionario y que los resultados sean generalizables a la población.

Tuckman (2012), en su tesis doctoral “Los problemas lecto-escritores del alumnado de cuarto de primaria de la comarca de los Vélez”, establece que *“los investigadores, en la mayoría de los casos, no pueden recoger los datos de todos los sujetos que interesa para el estudio, por lo que tienen que seleccionar una muestra”*.

En opinión de Maroco (2003), *“el proceso de inferencia estadística es válido cuando las muestras estudiadas son representativas de la población teórica del estudio a partir del cual fueron obtenidas”*. (p.19).

Así, para analizar las percepciones del profesorado de las Escuelas de Formación de Profesores de Benguela y de Lobito en relación a las acciones formación continua, tenemos una población constituida por 107 profesores de la E.F.P.L. y 161 de profesores de la E.F.P.B.

La muestra es de tipo probabilístico intencional por tratarse de escuelas que son acompañadas por el I.N.F.Q., y con un número elevado de profesores con diferentes años de servicio y experiencia en el área o especialidad de su docencia, indicado por los respectivos coordinadores de la disciplina. Con esto, podemos preguntar y entrevistar a los profesores por el conocimiento sobre la situación y problema a investigar por ser inidóneos y considerándose representativos de la población.

Se seleccionaron 38 profesores de la primera escuela y 50 de la segunda. De los cuales el 65,9% son de género masculino y el 34,1% de género femenino, con edades comprendidas mayoritariamente entre los 41 y 45 años (30,7%) y con edades menores destaca el profesorado de 26 a 30 años de edad con un 9,1%. Concerniente a las habilitaciones académicas de los encuestados el 34,1% son Licenciados, y el 2,3% doctorados.

Se les aplicó a estos profesores los instrumentos y después se realizó el análisis y tratamiento de los datos recolectados. Las entrevistas se realizaron a cuatro miembros del cuerpo directivo de las dos escuelas, incluyendo directores y subdirectores pedagógicos. Todo ello con la debida autorización de las direcciones de las escuelas, indicando el día para la reunión con los participantes, tanto para la aplicación del cuestionario como para las entrevistas. Se distribuyeron los cuestionarios, explicándose el procedimiento y después recogidos.

Análisis de datos e interpretación de los resultados

Para la realización de del análisis e interpretación de los datos partimos de que el investigador poseerá un conjunto de datos, que por sí mismos no permiten alcanzar soluciones sobre el problema de estudio, ni llegar a cualquier tipo de conclusión. Por tanto, será necesario someterlos a un proceso riguroso de análisis de la información recogida. Este proceso debe pasar por la organización y ordenación de los datos, concretamente su procesamiento. Siendo

así es posible visualizar, clasificar e interpretar los resultados por parte del investigador (Fortin, 2003; Vilelas, 2009).

El análisis de contenido procura equilibrar el rigor de la objetividad y la riqueza de la subjetividad. Según Bardín,

Este tipo de análisis es (...) un conjunto de técnicas de análisis de la comunicación buscando obtener, mediante procedimientos sistemáticos y objetivos, la descripción del contenido de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de reproducción y recepción (variables inferidas) de los mensajes. (2004, p.37).

Quivy y Capenhoudt refieren que el análisis de contenido “*ofrece la posibilidad de tratar de forma metódica las informaciones y testimonios que presentan cierto grado de profundidad y complejidad como, por ejemplo, los relatos de las entrevistas semi-dirigidas.* (2008, p.227).

Los autores anteriormente referenciados profundizan los conocimientos sobre el análisis del contenido y afirman que debe abarcar más de la mera descripción del contenido con apoyo de los indicadores. Por consiguiente, el proceso del análisis envuelve primeramente un esfuerzo de descripción, donde las características de la comunicación son trabajadas; seguido de un esfuerzo de inferencia, el cual permite pasar a la interpretación, o sea, atribuir significado a estas características.

La información proveniente del estudio será tratada de forma inductiva, utilizando el análisis de contenido, técnica que permitirá determinar la importancia del fenómeno a través de la frecuencia en la que este ocurre. Para su operacionalidad es necesario establecer categorías, subcategorías, unidades de respuesta, unidades de contenido y unidades de enumeración (Flick, 2005; Bardin, 2008).

De esta manera los datos provenientes de estas cuestiones fueron analizados mediante un análisis estadístico descriptivo que permitió resumir la información numérica de forma estructurado para obtener una imagen general de las variables, incluyendo la frecuencia, medidas de tendencia central, medidas de dispersión...sin distorsión ni pérdida de información. La estadística inferencial y la referencial permitió determinar si las relaciones observadas entre ciertas variables de la muestra son o no compatibles con la población de estudio y también permitió inferir los resultados y verificar la representatividad de la población subyacente a la muestra definida.

Consideramos adecuado y oportuno incluir algunas tablas, cuadros y gráficos que nos permitan sistematizar y simplificar los datos obtenidos, atendiendo a una organización clara (Huberman y Miles, 1991). El programa estadístico para el análisis y tratamiento de los datos se

utiliza el SPSS, tal y como defiende Segundo Pereira “*es una herramienta informática que permite realizar cálculos estadísticos complejos y visualizar los resultados en pocos segundos*”. (2004, p.15).

Se presentan de los resultados relativos a el análisis descriptivo y de igual manera se muestra el análisis de variables categóricas. En las tablas y gráficas fueron estructurados teniendo como base todas las respuestas consideradas como válidas. Los datos de carácter cualitativo provenientes de las entrevistas dirigidas al cuerpo directivo, serán descritos utilizando un proceso manual de categorización de informaciones relevantes, integrando categorías y subcategorías. Igualmente, la validación y el proceso de triangulación de resultados fueron realizadas a través de la relación en las categorías de los cuestionarios y las entrevistas realizadas.

Seguidamente, se destaca todo el trabajo práctico realizado sobre la investigación.

Triangulación de resultados

En este apartado se realizará la triangulación de los resultados, combinando tanto datos cuantitativos como cualitativos. Se pretende realizar una comparación de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de investigación utilizados. Esta triangulación nos servirá para completar la información para poder llegar a una conclusión más precisa y concisa, donde comprobaremos los objetivos propuestos e intentaremos saber la percepción de los profesores sobre el objeto de estudio.

Al optar por una metodología mixta, se fortalecerán los resultados en base a los resultados cuantitativos y cualitativo, averiguaremos la concordancia o discordancia de los mismos.

Resultados

En referencia a la dimensión A, el 85,3% de los profesores mencionan que la formación continua está organizada de manera que orienta a los profesores tanto para el desarrollo personal como para cubrir las necesidades del sistema.

En la dimensión B, referente a las prácticas pedagógicas en la docencia (dominio de la organización y gestión del aula), se obtiene un acuerdo del 93,2% de los profesores; seguido del 84,1% de acuerdo en el ítem sobre si se realizan actividades prácticas.

En la dimensión C, el ítem sobre si los seminarios son una modalidad de acción de la formación, obtiene una mayor concordancia de los profesores, con el 73,9%, seguido del 61,4% en el ítem sobre las etapas y el 55,7% referido a los proyectos.

En la dimensión D destacan los ítems D.7 y D.8 “...se sienten mejor consigo mismo(a)” y “se siente más competente como profesor”, respectivamente obtienen los mayores valores de concordancia, 94,4% y 94,3%.

El mayor porcentaje obtenido en la dimensión E, ha sido en referencia al ítem E.4. “corresponden al plan de formación de su escuela” con un 92,1%.

En la dimensión F, podemos ver que el elemento F.9 - "responden a las preocupaciones planteadas por los profesores", fue el más alto grado de concordancia (90,90%), seguido por F.5 tema - " una mayor planificación el contenido permitirá dar buenos resultados en el aprendizaje del estudiante", con el 89.80%.

El ítem G.6 - "las metodologías dadas en estas acciones contribuyen a la creación de estrategias que motivan cada vez más a profesores y estudiantes" consiguieron un acuerdo en el 94.40% de los profesores, seguido de punto G.5 - "Reforzar el modo en el que se desarrollan los temas en el aula ", con 90,90%.

En Dimensión H, ítem A.10 - "Permiten la formación flexible en el uso de metodologías instructivas" mostraron 85,20% de opiniones de acuerdo entre los profesores encuestados, seguido por el artículo H.1 - "Los documentos y materiales disponible (guías, manuales, formularios, ...).

El ítem I.4 - Permite a los profesores a ampliar sus conocimientos al desarrollo de la profesión docente, se presentó un acuerdo en el 98,80% (el más alto de todo el cuestionario).

En términos generales, las acciones de formación continua son organizadas para orientar al profesorado. Referimos que las organizaciones de esas acciones se aproximan a los supuestos propuestos por Marcelo (1997), cuando reafirma que la formación debe ocurrir en íntima relación con la formación centrada en contextos de las prácticas organizacionales, refiriéndose a los espacios de formación potencian el fluir de la autonomía y emancipación profesional de los docentes. Con todo esto, en el caso concreto de nuestro país, se establecen orientaciones que son objeto de legislación, adecuadas en el Decreto Ley de Bases del Sistema Educativo nº13/01 de 31 de diciembre, sección V, Subsistema de Formación de Profesores, artículo 26.

Se verifica que las áreas y modalidad frecuentadas por los docentes en los últimos tres años, han sido consideradas como momento de desarrollo profesional. Poniendo atención en Day (2001), estamos de acuerdo con la idea de que esta bifurcación de actividades es útil en la medida en que implica la existencia de diferentes objetivos y orientaciones, desembocando en diferentes tipos de desarrollo profesional. De esta manera, se comprende que el profesorado frecuenta esas áreas y modalidades si tienen un enriquecimiento y profundización de conocimientos y es por eso que se consideran como un momento dentro del desarrollo

profesional. Sin embargo, los profesores evalúan que las prácticas pedagógicas y didácticas de la docencia permitirán aplicar en su práctica docente esos conocimientos, técnicas y competencias que, según Oliveira-Formosinho (2006), está visto como algo que hace el profesor solitario y no algo que realiza en equipo.

Por esta razón, asumimos que las prácticas docentes son hechas conscientemente por los docentes, ya que se espera de ellos que tengan las competencias necesarias para asegurar los aprendizajes de sus alumnos (Cardoso, 2002). El profesorado fue unánime en la evaluación de la contribución que hace la motivación y la actitud de los profesores, contribuyen al aumento de la adquisición de conocimiento, que permiten mejorar la calidad de la enseñanza y de sentirse más competentes como profesores. Esto nos lleva a recordar la idea de Perrenoud (2000) de que las nuevas responsabilidades y las nuevas funciones pueden reducirse sólo al dominio de contenidos que deben ser aprendidos.

En cuanto a la percepción de estos maestros sobre el contenido, la metodología, las herramientas y técnicas se supone que tienen el conocimiento suficiente acerca de su importancia, teniendo en cuenta que estos aspectos asociados a los nuevos retos, lo que lleva a un cambio en la comprensión del papel del maestro y escuela. Esto demuestra que hay una precaución por parte de los profesores en la aplicación de los contenidos, métodos y medios de enseñanza, ya que contribuyen a la creación de estrategias que motivan más y más profesores y estudiantes. Lo que corrobora la idea de Cardoso (2002).

Otro aspecto de gran importancia se relaciona con los conocimientos adquiridos por los maestros en esta formación y que aparece asociada a un conjunto de variables y factores, incluyendo los estudios de la titulación y a la carrera profesional. Díaz (2005) cuando afirma en su estudio que las habilidades conceptuales y dimensiones rodean a la formación están lejos de ser consolidadas, contribuyen a este hecho su carácter subjetivo, es difícil de evaluar, así como su diversidad de significado.

Por lo tanto, consideramos oportuno reflexionar sobre la calidad de la formación, mirar sus directrices, revisar su contenido y determinar los contenidos que permiten la especialización de los profesores e invertir esfuerzo y tiempo en las disciplinas didácticas para que puedan estar relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes.

Se ha llegado a la conclusión de que las acciones de formación tendrán como misión principal el desarrollo de habilidades en escenarios impredecibles y de cambio, posibilitando que el profesor actúe de forma responsable y, en ese sentido, es indispensable desarrollar habilidades para aprender a aprender. Sitenemos en cuenta la idea de que el análisis de la normativa vigente en Angola está sujeta a la Ley del Estatuto de la carrera de Educación y Enseñanza, se ha puesto de manifiesto que el maestro queda definido como un profesional, cuyo

inicio en la actividad docente, se determina a través de una formación inicial en el nivel terciario. Esta formación incluye tanto la preparación científica en el área de la enseñanza de la cualificación o formación científica en el campo pedagógico, seguido de una formación que complementa y actualiza desde el punto de vista de la educación permanente.

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio "Análisis de Percepción de Profesores de Escuelas Normales de Benguela y Lobito, en relación a las acciones de formación", llevó a la realización de esta investigación y a la construcción de un marco teórico basado en la revisión y apoyado en las actividades propuestas.

Decidimos llevar a cabo una investigación combinado, enfoques cuantitativos y cualitativos, entre los 88 profesores de las escuelas de Formación de Profesores Benguela y Lobito, lo que nos permitió i) identificar las percepciones de los profesores respecto a la organización y el contexto de acciones de formación; ii) identificar las áreas y modalidades de las actividades de formación frecuentadas por los maestros en los últimos tres años; iii) identificar las contribuciones de las acciones de formación frente a las motivaciones de los profesores; iv) evaluar las opiniones de los profesores en relación con los contenidos, metodologías, medios didácticos aplicados en las acciones de formación; v) describir los conocimientos adquiridos en las actividades de formación continua por los profesores.

Hemos recurrido al cuestionario y la entrevista en primer lugar para reunir información sobre el tema que se estudia, al mismo tiempo vemos cómo estos maestros actúan de acuerdo con los objetivos propuestos.

Así, desde el análisis global de los datos tras la aplicación de cuestionario (n = 88) y entrevistas (n = 4), todas las miradas se vuelven hacia el maestro, exigiendo un perfil de competencia profesional que le permita desarrollar un aprendizaje de calidad, socialmente útil y que, generalmente, permita que continúen formándose a lo largo de la vida.

Por lo tanto, con respecto a la organización y el contexto de las acciones de formación continua, los resultados nos dicen la necesidad de una formación continua basada en la adquisición de habilidades para tener la capacidad de superar las dificultades, ya sea a nivel de la práctica docente o concepciones personales de la misma, ya que la mayoría de los maestros mencionaron que las actividades de formación continua están organizado para orientar a los profesores en su desarrollo personal, así como la satisfacción de las necesidades del sistema de educación durante toda la vida.

En términos generales, un esfuerzo de entendimiento contextualizado nos permitirá reforzar la importancia de las acciones de formación continua. Aparecen asociadas a una serie

de factores incluyendo la carrera, la etapa de la carrera, los contextos de trabajo en el proceso de formación, la motivación para aprender... Ante una visión integrada parecen responder mejor a las exigencias que las sociedades actuales tienen sobre los maestros en la enseñanza / educación.

En cuanto a las áreas y modalidades de formación frecuentadas por los maestros en los últimos años, se observó también que la frecuencia del tipo de formación en las áreas en estudio sigue centrándose en las modalidades que se centran en el conocimiento - de capacitación, seminarios y proyectos como principales metodologías que tratan de cambiar la práctica pedagógica. Estamos en presencia de, sin embargo, un cambio en el área de la enseñanza de habilidades generales, donde se produce una transferencia de la frecuencia en el área de la enseñanza de competencias generales y dirigido a mejorar la calidad de la práctica profesional. Puesto que los profesores los consideran como uno de los momentos de desarrollo profesional que, por sus características, les permitió aprender a trabajar de una manera diferente y cambiar su actitud profesional.

Se encontró que los maestros han asistido a una o dos sesiones de formación en los últimos tres años. Estos datos, junto con la necesidad urgente para la formación en todos los ámbitos de la formación profesional, permiten inferir que los profesores han sido capaces de diagnosticar sus puntos fuertes y débiles, mediante el entrenamiento y las áreas formativas frecuentadas permitieron el enriquecimiento de los maestros, la profundización del conocimiento y, por lo tanto, también se considera como un momento significativo en su desarrollo profesional. Se hace hincapié en que gozan de mayor reconocimiento entre los profesores que acometen los nuevos retos que plantean los cambios sociales y culturales, la sociedad en general y el cambio de plan de estudios al que se han enfrentado las escuelas en particular. Esto conduce a la comprensión del papel del maestro y la escuela.

En tanto que las acciones de formación continua de las escuelas (modalidad y áreas) frecuentadas permiten fundamentar y evidenciar que las posibilidades de alcanzar con una visión positiva y actualizada desarrollada en las instituciones al mismo tiempo. Deduciendo que la formación continua parece poder ser entendida como el cumplimiento estricto de un imperativo legal que regula la progresión de la carrera docente. Esto teniendo en cuenta algunos desajustes identificados a nivel de oficina y disciplinas específicas de enseñanza.

Con respecto a las contribuciones de las acciones de formación, dada la motivación y actitudes de los profesores, se demostró que para la mayoría de los profesores encuestados existe una contribución en el aumento de la adquisición de conocimientos, la mejora de la calidad de su enseñanza con el fin de sentirse más competente y profesional, mostrando una

actitud muy consciente y sintiéndose mejor consigo mismos y, por lo tanto, tienen una actitud muy favorable en comparación con las acciones de formación en sí.

En este contexto, se asiste hoy a la valoración de principios que, por su naturaleza, parecen más adecuados para el desarrollo integral del profesor: la valoración de la personalidad, la reflexión, una sólida formación científica y didáctico-pedagógica, la epistemología de la práctica y el valor de las relaciones interpersonales y prácticas colaborativas, cubriendo a relaciones como el saber ser, orden ético y social, permitiendo ganar un mayor potencial formativo y transformador.

Por lo tanto, las acciones de formación continua de este estudio han sido entendidas como una forma de acompañar y orientar el proceso de desarrollo profesional en sus múltiples dimensiones, creando múltiples condiciones para su progresiva autonomía.

En el plano de las percepciones del profesorado en cuanto contenidos, metodologías, medios didácticos aplicados en la formación continua, se desprende que estas acciones deben tener una mayor interrelación entre la teoría y la práctica, así como la articulación entre la formación y el lugar de trabajo. Reconocen el impacto de esas acciones en la mejora profesional. Los docentes manifiestan cierta evolución en las concepciones y prácticas de la formación, manifestando en su mayoría una perspectiva burocrática, tecnicista e instrumental asociada a la obtención de méritos para la promoción profesional.

Los datos obtenidos permiten afirmar que las acciones de formación continua coinciden y corresponden al plan de la escuela. Intentan dar respuesta a las preocupaciones presentadas por los educadores y permiten una mayor planificación de los contenidos dirigidos a los buenos resultados de aprendizaje del alumnado; las metodologías se dirigen hacia la creación de estrategias que motiven tanto a profesorado como a estudiantes. Obviamente refuerzan el modo en el que transcurren los temas en el aula, permitiendo una formación flexible con las metodologías enfocadas al autoaprendizaje, adecuándolas a los conocimientos y los criterios que ayudan a la formación del profesorado.

Por eso, siguiendo a Day (2004), el mantenimiento de una buena enseñanza exige que los profesores se revistan y reflejen regularmente sus formas de actuación. El mismo autor apela a que los docentes aborden cuestiones de auto eficacia, realización profesional, de compromiso e inteligencia emocional. Todo eso porque para Day *“la buena enseñanza envuelve cabeza y corazón”*. (2004, p.103). Este pensamiento se confirmará si, en las Escuelas de Formación de Profesores, se desarrollan actividades relacionadas con la ética y la deontología profesional, bien como interés común de ser realmente un profesor a la vez que tener competencia cívica y didáctica.

Consideramos pertinente reflexionar acerca de la calidad de la formación de los profesionales, ver las líneas orientadoras, revisar los contenidos y evaluar aquellos aspectos que permitan la especialización de los docentes, así como invertir en los elementos didácticos de las disciplinas específicas, de manera que se relacionen con el aprendizaje de los discentes. Estos aspectos merecen especial atención, ya que la mayoría de los profesores tiene experiencia en el contexto de la práctica docente y las oportunidades que posee.

En resumen, las actividades de formación continua son valoradas por ambas escuelas en el reconocimiento de la personalidad del alumno; la promoción de las competencias en todas sus dimensiones y tipos de pensamiento; el desarrollo de metodologías de investigación para apoyar el desarrollo personal y profesional; el enfoque en la formación científica sólida y la oportunidad de experimentar los diferentes contextos de las prácticas de enseñanza. Se corrobora la idea de que las acciones de formación apuestan por el desarrollo de habilidades en el saber; saber hacer; saber ser; saber convivir, siendo considerado por los maestros como una ruta para una adecuada organización de la formación, pudiendo producirse de una manera más evidente, esa adquisición de nuevas habilidades que se traducen en la mejora de las prácticas profesionales.

Referências

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, C. (2002). *Expetativas Sociais e Competências Docentes*. In *Jornal Página da Educação*, nº 109.
- Chantraine-Demaile, (1992). *Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança*. In: A Nova (coord.), *os professores e a sua formação*. Lisboa Publicações Dom Quixote, pp-139-158.
- Cortesão, L. (1991). “*Formação: algumas expetativas e limites*” *Inovação*, 4 (1), 93-99
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). *O desenvolvimento Profissional dos professores em tempo de mudanças e os desafios para as Universidade*. *Insta de estudos curriculares*, 20031 (2).
- Dias, M. (2005). *Construção e Validação de um inventário de Competências. Contributo para a Definição de um perfil*.
- Díaz, A. (2003).” *Avaliação da Qualidade da Escola*”. Porto. Edições ASA.
- Flick, V. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones. Morata, S. L.
- Flick, V. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projecto e Edições.
- Flores, A. (2003). *Formação e Identidade Profissional: resultados de um estudo longitudinal*. Universidade do Minho (doc. Policopiado)
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação da Concepção a Realização*. (3ªed) Loures: Lusociência.
- González Rey, F. (1999). *La Investigación cualitativa en psicología: rumhos y desafios*. São Paulo: Educ.
- Legislação. (2001). *Lei de Base do Sistema Educativo* n.º 13/01 de 31 de Dezembro.
- Marcelo Garcia, C. (1997): *A formação de professores: novas perspectivas baeadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, pp.56-76.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa 2º edição. Edições Sílabo.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa. Editorial presença.
- Oliveira, F. J. (2006). *Pedagogia (S) da infância: Reconstruindo uma praxis de participações*. In j. Oliveira – Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs.) *Pedagoga (S) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* São Paulo: Artmed.
- Pacheco, J. A. (1995) *O pensamento e acção do professor*. Porto Editora.

- Pena, M. (2008). *Apontamentos de Metodologia Qualitativas De Investigação* (2008). Curso de Doutoramento em ciências da Educação. Granada.
- Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa. 5ª edição: edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhout, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Quivy, R. & Campenhout, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Departamento de Sociologia da Universidade de Nova Lisboa. Grávida.
- Shulman, L.S. (1981). *Disciplines of inquiry in education: An overview*. Educational Researches, 10 (6).
- Shulman, L.S. (1986). *Paradigms and Research in the study of Teaching: A Contemporary perspective*.
- Sousa, J. (coord). (2009). *Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiência e incapacidade ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências- Nível Básico*. Monereo, (C. 1984) Lisboa: ANQ.
- Streubt, H. J.; & Carpenter, D. R. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: avançando o imperativo humanista*. Loures: Lusociência.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa. Edição Sílabo.

Introdução

O homem para melhor satisfazer as suas necessidades na sua plenitude merece, de facto de estar preparado ou formado. A formação constitui uma premissa maior para qualquer profissional; e a mesma não deve ter um ponto final, mas sim um ponto contínuo, isto para dizer que o profissional deve estar sempre em formação para corresponder com as exigências e os desafios atuais.

Naturalmente, a formação contínua para o professor é essencial, na medida em que pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional, no que diz respeito às suas performances didáticas às suas práticas pedagógicas, à gestão das suas aulas à sua identidade profissional, enfim. Como sabemos dar (construir) aulas não é tarefa fácil, requer do professor muito mais desde os conhecimentos científicos, pedagógicos, psicológicos, didáticos, ético até as experiências. Para aquisição destes aspetos, o professor terá de estar submetido numa formação permanente. Aliás, os processos de ensino e de educação têm um carácter dinâmico e dialético. Por este facto, é importante a aplicação do conceito formação contínua.

Angola, pelas suas perspetivas económicas e sociais tem vindo experimentando muitas mudanças no seu tecido social. Estas mudanças implicam a formação dos profissionais com vista a garantir o próprio desenvolvimento.

Na verdade, com a formação contínua, no caso concreto do professor terá maior capacidade de contextualizar e transferir seus saberes junto dos seus alunos, para além de gerir melhor as situações de aprendizagem.

Assim, Angola tem vivenciado, nos últimos anos profundas transformações ao nível da educação que influenciam na profissão do professorado.

Portanto, é cada vez mais urgente numa sociedade globalizante, o conceito de formação ao longo da vida como uma realidade, que diz respeito a todas as profissões e cidadãos, enquanto formação de confronto com os desafios do mundo atual. Associada a esta necessidade de formação constante numa perspetiva de desenvolvimento profissional está o conceito de aquisição e desenvolvimento de competências.

Ora, todas estas transformações foram sendo interiorizadas e é com a implementação do plano mestre da Reforma Educativa concebido pelo Ministério da Educação de 2008-2015, que se consolidam. Logo, um dos primeiros objetivos do

mesmo é espelhado nos ganhos que teremos a nível da formação de competências dos professores.

Para responder à necessidade urgente de redefinir a profissão docente, nasce cada vez mais uma sociedade de conhecimentos fortemente associados à necessidade de uma formação contínua enquanto profissionais. Atualmente, as diretrizes preconizadas para a formação de competências nas escolas de formação de professores, exigem uma organização em função das aprendizagens dos professores baseadas em competências. Este conhecimento que se detém das mesmas pretende unir os sistemas de formação de modo a permitir a livre circulação de processos no mercado de trabalho quer nacional como internacional. Claro que isto implica a adoção de modelos de aprendizagens promotoras do desenvolvimento de competências numa mudança nas estratégias pedagógicas, cujo enfoque é a formação dos professores.

Neste sentido é bem verdade que Angola progrediu muito nos últimos anos – melhoria significativa que resultaram do investimento do Estado e das famílias e de uma perceção generalizada da importância crescente da educação na vida dos cidadãos, e que permitam reduzir, significativamente o analfabetismo, subir os níveis gerais de qualificação e ampliar a cobertura do ensino, permitindo no entanto, um conjunto de problemas que constituem a concretização plena da democratização do sistema de ensino e a uma aproximação aos níveis de crescimento e prosperidade económica de outros países.

Contudo, sabe-se que o exercício da docência exige uma “formação profissional longa e certificada que legitima o monopólio do exercício profissional e autoriza uma relativa autonomia do seu desempenho” (Estrela, 2001,p.120).

No entanto situada na escola que se quer em permanente transformação, uma sociedade envolta num complexo processo de transformação em Angola, relativamente à formação contínua tem havido uma preocupação da parte do governo, em assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, de forma a promover o desenvolvimento das competências do docente.

Ora, perante tais circunstâncias, revela-se urgente uma abordagem mais alargante a formação contínua e que esta deve abranger não só a atualização contínua dos professores, mas também integradas as múltiplas dimensões, ou seja falar de formação contínua implica falar desta forma de um processo de mudança que leva a um

crescimento pessoal e profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional dos contextos de trabalho.

Nesta perspectiva, a formação contínua tende a ser olhada como um processo que articulado em percurso pessoal e uma trajetória profissional, que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas

Por conseguinte, o campo de investigação do nosso estudo foram as Escolas de Formação de Professores de Benguela e do Lobito, onde delineamos como principal objetivo deste trabalho” Analisar as perceções dos professores das Escolas de E.F P. B. e E.F.P.L. com relação as ações de formação contínua nas suas variadas realizações” para compreendermos em simultâneo a importância que a formação contínua pode ter no desenvolvimento de competências e na melhoria do profissionalismo docente.

E foi com base nestes pressupostos que procuramos estruturar o nosso estudo da seguinte maneira:

Na primeira parte, começamos por fazer a definição dos conceitos inerentes ao estudo desenvolvidos, contextualizados em seus respetivos capítulos, que achamos necessário tecer nos mesmos algumas considerações conducentes à sua clarificação, que também servem para sustentação do problema da investigação conforme descritos nesses mesmos capítulos.

A segunda parte, que corresponde ao desenho metodológico composto pelos respetivos itens e cuja abordagem será de carácter exploratório e descritiva, onde se analisou e descreveu os dados recolhidos do trabalho de campo para se ter o conhecimento real sobre a aplicabilidade das ações de formação contínua dos professores das escolas em estudo.

Por último, apresentamos a referência bibliográfica, legislação e os anexos.

Primeira Parte:

Fundamentação Teórica

1. Teorias sobre a formação de professores

1.1. Conceitos de formação

Em termos de evolução recente, a mais importante mutação registada no campo da formação é a passagem de uma relação de previsibilidade em relação ao mundo do trabalho, para um outro tipo de relação marcado pela incerteza. Com efeito, “o fim das incertezas” segundo Prygogine (1996) citado por Campos (1989) é algo que afeta não apenas o modo de percebermos hoje o mundo da natureza social, mas também de toda vida social.

Esta nova relação de incertezas, põe em causa os dois elementos que formam os pilares de uma relação outrora percebida como harmoniosa. Onde no primeiro pilar concebe-se a relação entre os sistemas de formação e o sistema do mercado de trabalho de acordo com um modelo de adequação; o segundo corresponde em ler a articulação entre a formação e o desempenho profissional de acordo com o modelo de adaptação funcional Campos (2001,pp.34-35).

Consequentemente, o ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial que lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser. (Chaves; 1997,p.7).

Deste ponto de vista Chaves, encaramos a Formação como um processo cumulativo e linear que mantém com o desenvolvimento profissional uma relação meramente adaptativa instrumental e funcional.

Vieira (1999), ao debruçar-se sobre o sentido da palavra “Formação “ refere que na língua possui um sentido muito ambígua, podendo aplicar-se ao ato, ao modo e ao efeito de formar, sem no entanto contemplar a ação de formar-se, de produzir-se, privilegiando apenas a de moldar, aperfeiçoar e dar forma.

Desta ideia, podemos aferir que a formação produz competências, habilidades e permite o aperfeiçoamento, dando sentido nas ações.

Assim, a evolução das sociedades obriga os seus cidadãos a uma constante atualização as suas aprendizagens, nos mais variados domínios, não só por razões que se prendem com a ordem profissional de cada um, mas também por uma necessidade de tomada de consciência da realidade envolvente. Posição idêntica é expressa no relatório da UNESCO, sobre a educação para o século XXI, ao considerarem que “hoje em dia

ninguém pode pensar em adquirir, na juventude uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua de saberes que apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se “(Delores, J. et al, 2001,p.89).

Desta feita, somos consensuais com as ideias de Delores, de que a formação é um processo complexo que não se identifica nem se dilui nos conceitos de educação, ensino ou treino, apesar da sua dimensão pessoal de desenvolvimento humano em que é o indivíduo, o responsável pela ativação dos seus processos formativos, e ela não é necessariamente autónoma, apelando para a interformação, onde os professores podem encontrar contextos de aprendizagens que favorecem a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Já Debesse (1982;pp.29-30), defende a componente pessoal de formação na qual a mesma não se realiza apenas de formação autónoma distinguindo-a em três conceitos a citar: autoformação, como sendo a formação em que o indivíduo controla os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação; a heteroformação, como sendo a formação que se organiza e se desenvolve a especialização, sem comprometimento da personalidade do participante e a interformação que é defendida como a ação educativa, que ocorre entre o futuro professor ou entre os professores em fase de atualização de conhecimento e que existem como um apoio privilegiado no trabalho de equipa pedagógica, tal como hoje é concebida para a formação do amanhã.

Lourenço (1997) ressalta que no contexto estrito de educação destaca a formação como a ação educativa que se exerce sobre o sujeito, a modalidade, e os objetivos da mesma e até mesmo os resultados esperados ou produzidos.

Perante a diversidade de interpretação do conceito “Formação”; consideradas as perspetivas e contribuições, defendidas pelos vários autores, podemos clarificar o conceito que assumimos como suporte deste trabalho investigativo como;

A formação conceptualizada que deve ocorrer em íntima relação com a formação centrada em contactos das práticas/organizacionais (Marcelo, 1997), remetendo para espaços de (auto): formação participada (Nóvoa, 1992), que levem a fruir da autonomia e emancipação profissional dos professores, pela sua implicação no processo formativo, numa estratégia que se pretende interativa e de reflexão

contextualizada que sejam geradoras de ações pedagógicas e fomentem a qualidade da educação (Campos, 1989;Formosinho,1989;Martins,1998).

Contudo, no caso presente do nosso país, estabeleceram-se orientações, que são objeto de legislação, adequadas no seu Decreto-Lei de Bases do Sistema da Educação nº13/01 de 31 de Dezembro 2001,Secção V, Subsistema de Formação de professores, Artigo nº 26.

Tomando em consideração os vários aspetos sobre o conceito de formação acima referenciado e seguindo a perspetiva do pensamento destes autores, definimos o conceito de formação como o princípio que os sujeitos devem contribuir para o desenvolvimento da sua formação a partir das representações e competências que já adquiriram e possuem, destinando-os entre a formação geral e específica que se destaca na formação de professores; centradas no conhecimento, moral, estético, na dimensão profissional com capacidade para o desenvolver atividades laborais. Também inferimos que o conceito formação oferece uma polissemia em termos de significação; a formação acarreta vários sentidos:

- Aquisição de conhecimentos de vária ordem
- Aquisição de valores morais e intelectuais
- Aquisição de experiências
- Obtenção e melhoria de qualidades em termos de ações a desenvolver.

1.2. Conceito de formação de professores

Em termos gerais o professorado constitui-se em profissão graças a intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa, no controlo da ação docente adquiriu contornos muito específicos.

Esta conceção entregada a educação e a formação, consolida-se ao longo do séc. XIX, criando uma imagem que cruza as referências ao magistério docente do apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e obediência devida aos funcionários públicos. Tudo isto envolto numa grande mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Consequentemente, os profissionais docentes são submetidos a um controlo de aproximação ao estado. Implementando, desta feita mecanismo mais rigorosos da seleção e recrutamento dos professores, e são lançadas

novas bases do sistema educacional atual, a formação de professores, que passou a ocupar um lugar de 1º plano.

Desta feita, são legitimizadas, num saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula numa conceção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos, mas são também um trabalho de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva de professores como profissionais produtores de saberes e de saber-fazer (Nóvoa; 1997,pp.15-16).

Nesta vertente com o desenvolvimento dos países, exige-se mudanças em torno da política educativa, que desde então passam a ser largamente influenciadas por órgãos internacionais. E, por conseguinte, a profissão docente e a formação de professores passam para o meio das diferentes explicações sobre a formação de professores.

Parece-nos importante fazer um balanço dos mesmos para nos conduzir necessariamente, ao conceito de formação de professores como uma área de conhecimento e investigação que se centram no estudo do processo, pelo qual os docentes aprendem e desenvolvem as suas competências profissionais.

A este propósito Garcia (1999,p.26) afirma que “a formação de professores é uma área, de conhecimento, investigação, propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipas, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, e disposições que lhes permitam intervir propriamente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.”

De acordo com Ribeiro (1992,p. 53), a formação de professores “constitui um dos vetores mais relevantes do momento de renovação do sistema educativo e uma peça estratégica para a melhoria da qualidade do ensino” uma vez que a valorização e a qualificação do docente é um aspeto importante para a conquista dos objetivos e reforma do sistema educativo.

Ainda, segundo Medina e Domínguez (2001; p.87), “a formação de professores possui um objecto de estudos singulares, que são, os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores” ou seja implica uma

reflexão sobre a sua natureza, objetivo e lógica que orienta a sua conceção, organização e realização.

Hoje observando-se a retórica atual sobre o profissionalismo e autonomia dos professores vê-se que são muitas vezes desmentidas pela realidade, já que os professores têm em sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógica administrativa e a regulações burocráticas a formação de professores.

Nesta ordem de ideias Nóvoa (1997,p.28) entende que a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes de mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. Prossegue afirmando que esta formação não se faz antes de uma mudança, faz-se durante, produzindo nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos a transformação da escola. Por conseguinte, é esta mudança interpretativa do professor e dos contextos, que dão novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Concebe-se hoje, que a formação de professores tenha como desafio, conceber a escola como um ambiente educativo, onde o trabalho e a formação não sejam atividades diferentes. Mais encaradas como um processo permanente, integrado no dai-a dia, dos professores e das escolas e não visto como uma formação que intervêm a margem de projetos profissionais e organizacionais (McBrid, 1989, citado por Nóvoa 1997,p.29).

Esta formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem o investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Isto para não desencadear fenômenos de resistência pessoal e institucional e evitar-se a passividade de muitos atores educativos.

Concluimos pois que toda a formação encerra um projeto de ação de aquisição e de transformação. E não existem projetos sem opções. O que faz com que a formação de professores e a profissão docente se joguem no confronto entre a valorização dos grupos que têm lutado pela inovação, no itinerário das escolas e do sistema educativo, na tentativa de impor dispositivos de controlo e de enquadramento, tendo em conta o contexto e as exigências ou as contingências que se impõem. Obviamente o professor estando formado estará a trabalhar com” dois gumes de uma mesma faca.”

Isto para dizer que o professor dará resposta em qualquer ação, ou seja, estará sempre em altura de resolver as situações que surgem no ato de ensino.

1.3. Princípios que norteiam a formação de professores

A formação de professores constitui uma ferramenta pedagógica que possibilita o professor a adquirir cada vez mais as competências profissionais e cívicas para o exercício de magistério.

Embora a formação seja considerada como uma ocasião de aprender saberes e técnicas, de partilhar experiências e preocupações, o seu resultado não é previsível como faz notar Nóvoa (1988,p.13), afirmando que “a formação é infinitamente mais global e complexa: constrói-se ao longo de toda uma trajetória de vida e passa por, fases e etapas que é ilusório pretender «queimar».

Depois de termos analisados os termos e definições que norteiam sobre a formação de professores, tomamos como princípios de formação, referentes teóricos: Garcia (1999), Sá-Chaves (2007), Vieira et al (2006) e Tomaz (2007) e em função das nossas próprias convicções, destacarão, os seguintes:

- É um *continuum*, sempre em construção (Garcia 1999, Sá-Chaves, 2000, Alarcão, 2008), isto é um processo faseado e inacabado. Sá-Chaves (2000,p.194) refere que se admitirmos a possibilidade de construção é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento de dever e de transformação, ou seja, a formação de professores é um processo que, não obstante ser constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores; e interliga também a formação inicial a formação permanente.
- Este é o da valorização da personalidade do formando, onde as suas necessidades, interesses, convicções, considerados os seus contextos vivenciais, fomentam a sua participação reflexão e autoaplicação no seu próprio processo de desenvolvimento. Aqui a formação de professores deve integrar processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, devendo ser ainda concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria das reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (Escudero,1992,p.57);

- É o que tem de articular-se com o desenvolvimento organizacional da escola, salientando que é a formação que adota como problema e referencia o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola;
- Neste a formação deve articular e integrar os conteúdos de natureza académica e disciplinar e a formação pedagógica dos professores com uma matriz integradora (Sá – Chaves 2002,Vieira et al 2006, Tomaz,2007).
- Sublinha a necessidade de integração teórico-prática na formação de professores, ressaltando, deste modo, o carácter ativo, reflexivo e autodirigido da formação. Pérez (1988,p.143). Afirma que, para que a, prática seja fonte de conhecimento, para que se constituam epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre própria ação. Estabelece ainda neste princípio que devemos conceber a prática como o espaço curricular, especialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões;
- Destaca a necessidade de procurar o isomorfismo entre formação recebida e a ação educativa do professor que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Segundo Pérez (1992,p.12) em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual, o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores. No entanto afirma também que na formação de professores a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite são muito importantes;
- Enfatiza a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação, tendo em atenção as diferenças e as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais entre outras, de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. No ponto de vista de McNergney e Carrier (1981) enunciados por Garcia (1999,p.29) a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores, como pessoas e profissionais.

Imbuídos no pensamento, sobre a natureza do ensino que exige, como salienta Day (2001,p.16).

“que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação”

Assim, nos remetemos à ideia de Little (1993), citado por Garcia (1999) afirmou *“que devemos dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais”. E é importante e necessário adotar uma perspetiva da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Implicando que os docentes sejam vistos e aceites como sujeitos capazes de gerir conhecimentos e de valorizar o conhecimento, desenvolvidos por outros.”*

Portanto somos partidários, da ideia do sentido da diversidade, por isso temos vindo a referir que estes princípios não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores abarca, enquanto disciplina. E embora parciais estes princípios contribuem para uma primeira definição da nossa conceção da formação de professores e dos métodos apropriados para o seu desenvolvimento. Aliás os princípios aqui aflorados fazem com que o profissional tenha uma orientação educativa e articule a teoria e a prática, bem como valorizar as características do aluno.

1.4. Tipos de orientações conceptuais na formação inicial de professores

Na abordagem de qualquer tema é necessário em primeira instância ter em conta a conceptualização dos termos para facilitar a compreensão e a clareza dos factos.

Atualmente, as sociedades atuais cobram dos professores um perfil de competência profissional que permita responder ao pluralismo e às novas exigências que se lhes colocam.

É este o contexto com o qual a formação de professores também se confronta, como elucida Esteves (2002,p. 907) quando perspetiva a formação como “vetor estratégico imprescindível para sustentar mudanças de diversa natureza a introduzir no domínio da educação”.

Assim, é fundamental prestar atenção às diferentes orientações conceptuais que têm norteado a ação formativa dos professores, tal como esclarece Garcia (1999,p.30):

“É possível encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade relativamente à escola, ao currículo, à inovação e ao ensino. Também no que

diz respeito à formação de professores como campo de conhecimento se observam semelhantes estruturas de racionalidade. Tal não nos deve surpreender, na medida em que estamos a analisar diferentes perspectivas de um mesmo fenómeno, (...), é sem dúvida evidente que cada uma destas diferentes conceções do que deve ser o professor, vai influenciar de modo determinante os conteúdos, os métodos e estratégias para formar os professores”.

É nesse sentido que chamamos à reflexão, entre outros, Zeichner (1983), Feiman-Nemser (1990), Wallace (1991), optando por seguir as cinco orientações propostas por Garcia (1999) a partir das propostas iniciais dos autores referidos.

De igual modo somos apologistas da ideia de Estrela, quando afirma que “ Não há nenhum modelo, que por si só, seja multidimensional e multireferencial da formação, constatando-se na realidade, que as limitações de um modelo originam a existência de outros, espelhando essa mesma diversidade do fenómeno educativo (Jacinto, 2003, citados por Simões 2011,p.25).

Podemos afirmar que na base dos conceitos é possível se ter uma noção mais clara sobre um assunto a tratar. Ademais utilizando os conceitos, uma abordagem temática torna-se mais compreensível.

1.4.1. Orientação académica/teórica

Com a orientação dos conceitos é possível fazer um enquadramento teórico.

A orientação académica, de matriz teórica, releva o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo a finalidade da sua formação “o domínio do conteúdo”.

Assim, de acordo com Garcia (1999,p. 33):“*a formação de professores consiste (...) no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”.*

È precisamente esta, orientação que tem procurado, esclarecer o que é para um professor, conhecer, a matéria a ensinar e como é que esse conhecimento interage com outros tipos de conhecimento, influenciando o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Daí a importância das ambiências e culturas supervisoras na formação de professores. Esta dimensão acentua o papel do professor enquanto especialista, uma vez que se privilegia o saber teórico em detrimento do saber prático. Se nos situarmos na linha dos

trabalhos desenvolvidos por Shulman (1986), Garcia (1999) refere-se às dimensões “conhecimento de conteúdo” e “conhecimento pedagógico de conteúdo”:

“(…) Sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, (…), capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de *como o ensinar*” (Garcia, 1999, p. 35; Feiman-Nemser (1990) também acentua na mesma linha a visão do professor como transmissor de *conhecimento* ao aluno. Assim, o domínio científico dos conteúdos a ensinar constitui o elemento estruturante deste tipo de formação, prevalecendo a imagem do professor como especialista.

Desta maneira, e na dimensão do professor e contexto, no nosso país, de um modo geral, a formação de professores, esta estruturada, em função, desta orientação conceptual que acabamos de descrever, pois a formação contínua de professores têm se baseado na orientação académica, ou seja, mediante as habilitações literárias o governo delinea a formação.

1.4.2. Orientação tecnológica/tecnicista

Tendo em consideração os princípios que subjazem à racionalidade tecnológica, Garcia (1999) enfatiza a visão do ensino como uma ciência aplicada e o professor como técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros. De acordo com Feiman-Nemser (1990, p.230) esta “tradição” alicerça-se no conhecimento e na aquisição de destrezas básicas para o exercício da profissão, decorrentes do estudo científico sobre o ensino. E a competência é considerada e definida em termos de ação. Nesse sentido, cabe às instituições de formação de professores, o treino de competências bem delimitadas, traduzidas em condutas formais, valorizando-se a imagem do professor como *técnico*, que domina as aplicações do conhecimento científico produzidos por outros e transformado em regras de ação (Pérez Gómez 1992; citado por Garcia (1999, p.34).

Admitindo a existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno, torna-se necessário clarificar os objetivos e organizar programas que ensinem o professor a comportar-se nas mais variadas situações de ensino-aprendizagem (visão *standard*). Os programas de microensino são considerados importantes para o treino de competências específicas com vista a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação.

Nesta lógica, a formação (*training*) é concebida como um processo meramente aquisitivo de um repertório de destrezas necessárias para o desempenho da profissão. Wallace (1991), citado por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), denomina esta orientação como “modelo de ciência aplicada”, reforçando as ideias dos autores anteriormente referidos que preconizam que o conhecimento científico produzido através da investigação deve ser aplicado para solucionar as situações problemáticas com as quais os professores se confrontam. Trata-se, em nosso entender, de uma visão prescritiva que não reconhece a importância dos processos de tomada de decisões pelos próprios professores, nem as dinâmicas contextuais indutoras de variabilidade e de mudança. É pois uma variante de orientação tecnológica que se tem vindo a desenvolver a partir dos estudos sobre formação de professores em relação à competência para tomada de decisões. No mundo atual o fenómeno cibernético joga um papel preponderante na informação e comunicação dos conteúdos escolares.

1.4.3. Orientação personalista/reflexiva

A orientação personalista, influenciada pelos princípios da Psicologia do Desenvolvimento, tem como cerne a pessoa, “com todos os seus limites e possibilidades” (Garcia, 1999,p. 37), privilegiando a dimensão humanista. Esta “tradição” remete sobretudo para a consideração do desenvolvimento pessoal do futuro professor (maturação psicológica, sentimentos, necessidades e preocupações), pressupondo um programa de formação mais flexível: “ (...) a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a autodescoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio. Desta forma, a formação de professores adquire algumas dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais que é necessário considerar para facilitar a cada sujeito o seu próprio desenvolvimento pessoal” (Garcia, 1999,p. 36, cit. Serrano, 1981).

Em termos gerais, o eixo central desta orientação conceptual situa-se no desenvolvimento pessoal do professor, considerando fundamental a descoberta do *seu* modo de ensinar: “ (...) já não se trata de ensinar o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas o método mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação” (Garcia, 1999,p.38).

Aqui, como refere Feiman-Nemser (1990) citado por Simões (2011,p.29), o processo de aprender a ensinar é considerado um processo próprio de descoberta, de estilo pessoal de ser professor, conduzido por uma reorganização das crenças e perceções. Estes pressupostos teóricos concretizam-se num plano de formação em que os conhecimentos teóricos estão necessariamente entrosados com as práticas, e cujo objetivo da formação é que em função das suas necessidades, o professor experimente um processo de construção e de apropriação/conhecimento como algo individual,

tornando-se sujeito ativo da sua própria formação, em vez de objeto da formação. Efetivamente, em todos os processos devem-se privilegiar a pessoa como sujeito, como ator da tarefa. Entrando no âmago da pessoa, vamos buscar as suas atitudes, emoções e sentimento sem relação ao trabalho.

1.4.4. Orientação prática/ecológica

No contexto em que nos encontramos hoje, necessitamos formar professores, que consigam ser reflexivos em relação a sua prática letiva.

(Pérez Gómez 1992a,p.410), concebe “o ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que exigem opções éticas e políticas”.

Admitindo esta perspectiva da prática, Schön referiu que a prática docente nunca é linear nem uniforme, visto que cada situação apresenta-se como única, irrepetível, incerto enigmático, com contornos pouco claros, ou mesmo ambíguos, de modo que, para os resolver, o professor deve desenvolver um conhecimento tácito que decorre de “conversas reflexivas com situações” (Zeichner, 1990,p.23) e que segundo Schön (1983) é afinal uma destreza, que não se pode omitir à formação recebida, visto que para além do conhecimento e do domínio apurado de técnicas.

Para Feiman-Nemser (1990), a orientação prática releva a experiência como fonte de conhecimento sobre o ato de ensinar e sobre o aprender a ensinar. A convicção segundo a qual o número de experiências de prática conduz à uma melhor formação de professores leva a autora a salvaguardar que: “ (...) [se] aprende a ensinar através de uma combinação de experiências diretas e interações com colegas e mentores sobre situações problemáticas” (Feiman-Nemser, 1990,p. 222).

Assim, o modelo de aprendizagem associado a esta orientação é, de acordo com Garcia (1999), centrado na aprendizagem pela experiência e pela observação. Acrescenta o autor (*idem, ibidem*: 39) que:

“Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados bons professores, durante um período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais”.

Com efeito, Pérez Gómez (1992a) distingue dois tipos de abordagem nesta perspectiva: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática.

Relativamente à primeira, a formação de professores consiste na aprendizagem da profissão, existindo uma dicotomia entre a teoria e a prática curricular, constituindo-se esta como elemento fundamental para se tornar professor. Como refere Garcia (1999,p.40), “as práticas de ensino são o elemento curricular mais importante para os professores em formação”.

A segunda abordagem referida por Pérez Gómez (1992a) tem como eixo estruturante a reflexão sobre a prática e, Schön é um dos autores de maior relevo na difusão do conceito “reflexão”.

Em termos gerais, os estudos, sobre os ciclos de vida profissional e, especialmente a caracterização das primeiras fases da carreira de influenciaram este modelo no sentido de se dar, na formação inicial, confiança e segurança ao futuro professor para o levar a ultrapassar mais rapidamente a fase da sobrevivência, da concentração em si próprio, e para aceder à fase da concentração nos alunos.

Efetivamente, a orientação prática no espaço aula garante a qualidade de aprendizagem, visto que o professor com experiência tem maior possibilidade de construir os conhecimentos.

1.4.5. Orientação social-reconstrucionista

De acordo com Garcia (1999,p. 44), esta orientação conceptual “mantém uma estreita relação coma orientação prática”. Concebendo a escola e o professor como elementos cruciais ao desenvolvimento de sociedades mais justas e humanas, esta tendência aglutina vários movimentos, de pendor mais ou menos crítico, onde a reflexão e a investigação se assumem como traços distintivo e como uma mera atividade de análise técnica ou prática, incorporando compromissos justos e democráticos aos professores.

Somos partidários da constatação de que a orientação-reconstrucionista, da formação de professores mantém uma relação direta com a teoria crítica aplicada ao currículo ou ao ensino. De uma forma geral, os programas de formação de professores devem desenvolver estas capacidades nos futuros professores para que estes possam analisar as situações que terão de enfrentar e tomar as decisões mais adequadas face a

cada uma delas. Verifica-se, no entanto, que o professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, o que parece implicar um processo de consciencialização de convicções, teorias e a análise das consequências das suas decisões no exercício da profissão. À formação cabe a função de desenvolver nos formandos a capacidade de análise do contexto social onde se desenvolvem os processos de ensino/aprendizagem.

De igual modo, cabe-nos salientar, em paralelo com Garcia (1999), que nenhuma das orientações apresentadas explica ou compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores Feiman-Nemser (1990,p. 226) chama a atenção para o fato de que:

“(...) cada orientação sublinha diferentes aspetos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa (...)”. Já que os mesmos procuram obter ideias e perspectivas que se tem sobre o ensino-aprendizagem dentro de como se aprende a ensinar.

Nesta linha de pensamento, apesar destas orientações conceptuais relevarem diferentes dimensões formativas, somos de parecer, em concordância com Tomaz (2007,p. 130), que:

“(...) Uma formação de professores que tenha em vista formar profissionais capazes de responder com qualidade, competência e responsabilidade aos desafios que hoje as sociedades lhes colocam, terá de ser sempre uma formação multidimensional cuja configuração íntegra, de forma crítica e contextualizada, os contributos das diferentes orientações permitem considerar formas diferenciadas, flexíveis e complementares de prática, valorizando simultaneamente atitudes, saberes, conhecimentos e competências de tipo e natureza diferentes.

Assim, esta perspectiva convoca algumas dos aspetos vinculados às orientações académica/teórica e tecnológica/tecnicista, mas convoca sobretudo a dimensão personalista (orientação personalista/reflexiva) centrada na capacidade reflexiva dos sujeitos, salientando a sua capacidade para tomar decisões ajustadas aos diferentes contextos de prática (orientação prática/ecológica) de forma socialmente legitimada (orientação social reconstrucionista).

1.5. O contributo de Leithwood na formação de professores

Na realidade, só numa dimensão trabalho/formação, se consegue alcançar mais qualidade para o ensino. ”A possibilidade de articular ou fazer coincidir esta dinâmica é que, permite perspetivar processos de mudança, em que a escola e professores mudem em simultâneo Canário (1994,p.20)

Nesta óptica Leithwood apresenta duas tradições diferenciadas, sobre o ciclo vital dos docentes. E apresenta também uma proposta em que tenta, relacionar três componentes básicas para compreender o desenvolvimento profissional dos professores. Que numa tentativa de caracterização podemos ilustrar.

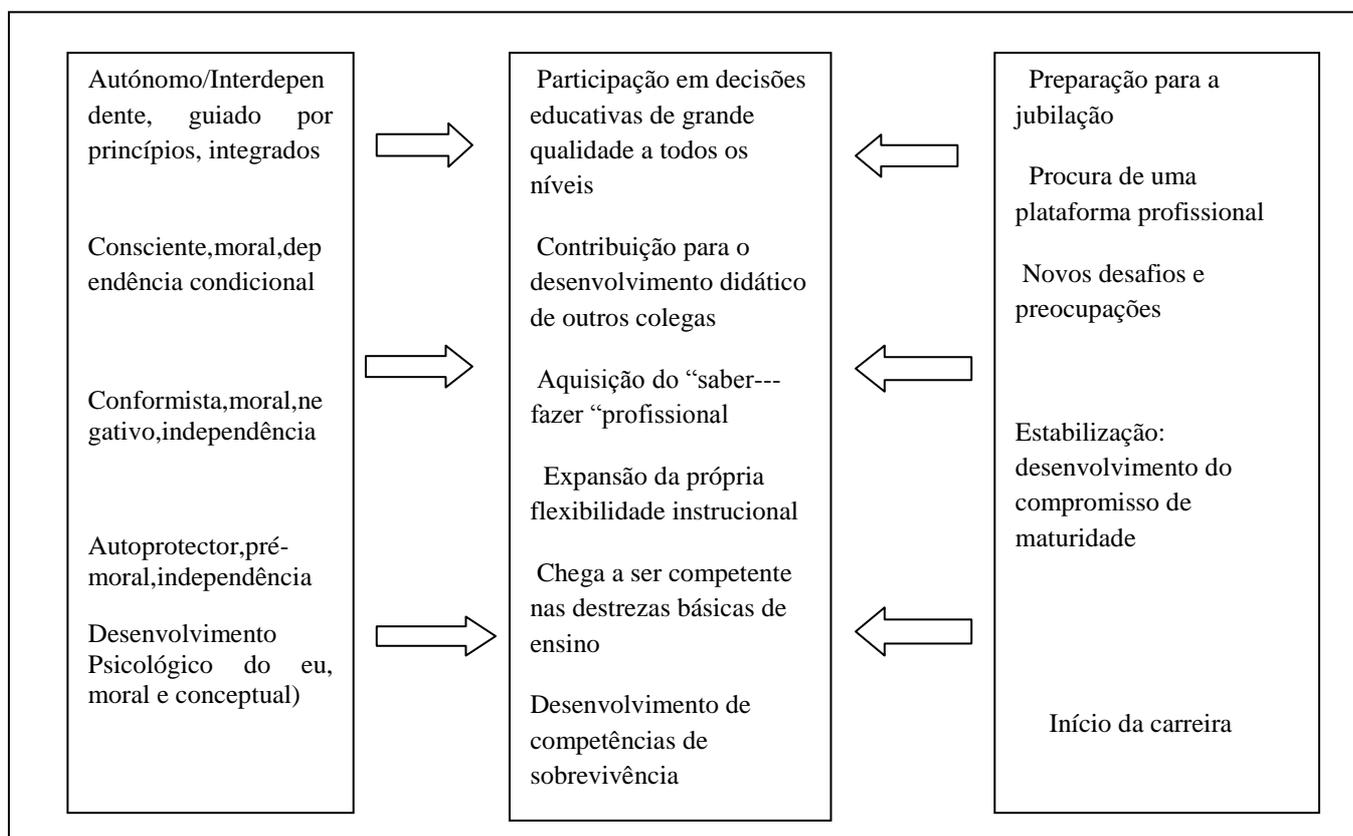


Figura 1: Modelo de integração do Desenvolvimento Psicológico, Ciclos Vitais e Desenvolvimento da Competência Profissional (Leithwood, 1992), citado por (García, 1999).

Esta figura ilustra como o desenvolvimento de competência profissional é um processo em que ocorre uma evolução, tal como nas diferentes fases do desenvolvimento pessoal.

Esta definição exerce grande influência em Leithwood e faz com que ele, identifique seis fases bastantes relacionadas com as etapas das preocupações a citar:

- Etapa que supõe o desenvolvimento profissional de aptidões de sobrevivência em que o professor, consegue dominar competência de gestão de uma classe, utilizando diferentes modelos de ensino e que corresponde a fase de autoproteção e concretismo cognitivo.

- Que é a da competência nas aptidões básicas de ensino, onde se requer o domínio de competência de gestão de classe bem desenvolvidas.
- É a que corresponde ao nível, desenvolvimento de flexibilidade de ensino, onde o professor tem automatizadas as competências de gestão da classe; maneja os outros modelos conscientemente. Também é uma etapa em que se relacionam com uma maior consciência moral do professor e com uma implicação em novas atividades que lhe permitem um maior desenvolvimento profissional.
- Nesta adquire-se competência profissional de forma ampla e reflexiva, tornando a gestão da classe integrada num programa, e não tratada de forma independente, possuindo vasto repertório de modelos de ensino, onde a avaliação dos alunos é levada a cabo de forma formativa e sumativa, através da utilização de diferentes técnicas.
- É a denominada contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas, e aqui o professor desempenha atividade de assessoria, de tutoria e de supervisora.
- A última é a denominada como participação em decisões educativas de alto nível no sistema educativo.

A síntese de Leithwood (1992), citado por Garcia (1999,p.68), não se coaduna com políticas de vários países, é o caso de Angola, mais ela merece uma atenção especial, porque permite com que nos preocupemos para a melhoria da escola; que formará professores que conseguem exercer a liderança formal como informal, tanto dentro como fora da escola. Também contribuirá para mostrar como são os professores, como aprendem e se implicam em situação formativas e como pessoa evoluem ao longo da vida. E esta evolução não é apenas fisiológica, mas é fundamentalmente cognitiva, pessoal e moral.

Finalmente, os professores, já como profissionais de educação, evoluem na aquisição da competência profissional necessária para desenvolver com eficácia a sua atividade docente. Como afirma (Villar Angulo, 1992, Citado por Garcia (1999).

2. Formação e desenvolvimento profissional dos professores

Nesta parte abordaremos a temática referente aos alicerces e os pilares que sustentam a formação e o desenvolvimento profissional do professor.

2.1. Conceito de desenvolvimento profissional dos professores

Perante aos desafios do futuro, num mundo onde a ligeireza das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização, compete a escola saber fazer com que cada um dos seus alunos saiba conduzir o seu destino. O que significa, grosso modo, prepará-los para a vida ativa, levando-os a tomar consciência de si próprios e do meio que os envolve e a exercer o papel social que lhes cabe na comunidade. O saber, o saber fazer, o saber viver juntos e o saber ser.

Caminhando num sentido de mudança, realidade que “invade” o nosso quotidiano escolar, encarrega-se ao professor um acompanhamento destas mutações, uma aceitação reflexiva sobre a sua prática e na prática, pois sendo o professor um elo forte para garantir uma educação com qualidade, não pode colocar as mudanças decorrentes na escola em risco de fracasso. Como consequência, a formação de professores e o desenvolvimento profissional dos docentes revelam-se fulcrais para o acompanhamento dessas mudanças.

Relativamente ao desenvolvimento profissional, que é uma formação ao longo da carreira, “enquadradora de uma nova forma de conceber as relações entre a educação, a escola e a sociedade, se, por um lado, radica em necessidades pragmáticas das sociedades a que urge responder mais adequadamente, por outro implica a reconceptualização do papel da instituição escolar e, conseqüentemente, o reexame das grandes metas da educação escolar no mundo atual” (Roldão,1996,p.211).

Segundo Roldão (1996), hoje o professor defronta-se com inúmeras situações para as quais não encontra soluções pré-estabelecidas. Deste modo, tem que colocar em ação todos os seus conhecimentos que foi herdando, quer do foro pessoal, quer do foro profissional. E nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional desempenha um papel fulcral, pois os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a sua formação inicial tornam-se insuficientes para o exercício das suas funções como docente ao longo da carreira.

Atualmente, o professor é chamado a desempenhar não só a nível do processo ensino aprendizagem, mas também a nível organizacional, administrativo, entre outros. Tem de ser polivalente nos seus conhecimentos requerendo uma adequação e adaptação a um quadro de circunstâncias. Esta perspetiva responsabiliza o professor pelo seu

enriquecimento profissional, não o deixando como simples receptor, como argumenta Ponte (1994,p.11)

Pode-se então afirmar que há uma grande necessidade por parte dos professores em permanecerem num contínuo desenvolvimento profissional, para desta forma acompanharem as mudanças e inovações decorrentes. Que ainda segundo Ponte (1998),”a finalidade do desenvolvimento profissional é tomar os professores mais aptos a conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente”.

Ainda de acordo com Ponte (1994,p.11), da perspectiva de um permanente desenvolvimento profissional emerge uma nova visão do professor que são vistos em três fatores que contribuem para tal:

- As mudanças crescentes nas condições sociais, arrastando mudanças nos currículos, nos alunos, e no próprio conceito de escola.
- Mudanças na teoria educacional, proporcionando novas orientações didáticas e novas perspectivas para fundamentarem a ação do professor.
- Mudanças na própria visão do papel do professor, reconhecendo-se agora muito melhor a complexidade e dificuldade da sua função.

Nesse contexto importa salientar que o professor necessita de ter certas competências profissionais para poder ser um profissional que desempenhe as suas funções com qualidade.

Isto se tivermos em conta a trajetória docente que se configura como um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitudes, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares, com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral (Gonçalves, 2009).

Desta feita, adotámos o conceito de desenvolvimento profissional de professores, que se adapta à conceção que temos vindo a enunciar do professor como profissional do ensino. Uma vez que o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Diversos autores têm se deparado com a dificuldade para definir os conceitos sobre o desenvolvimento profissional. Têm surgido muitos conceitos que abarcam uma ampla gama de perspectivas as quais estão quase sempre ligadas a educação e a profissão docente. Assim, ” *aqui entendemos por desenvolvimento do professor o processo mediante o qual se revê, renova e desenvolve os propósitos de ensino, conhecimentos e competências essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Marcelo, 2009) objetivando a melhoria da capacidade de controlo sobre o ambiente de ensino*

Por conseguinte, dado a complexidade da compreensão dos mesmos, quase sempre temos que recorrer a uma diversidade de fontes e perspectivas que nos ajudam a aproximar a sua definição.

Assim, não resistimos à tentação de transcrever algumas das mais recentes definições de autores de relevo, relativamente ao conceito de “desenvolvimento profissional dos professores”, citados por Garcia (1999,p.p.137-138),que refletem a visão sobre este campo investigativo e com elas estão em função de perspectivas das mesmas.

“Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a autorenovação contínua e responsável dos educadores e das escolas.”

(Dillon-Peterson, 1981, in Parker, 1990, p.3)

“O desenvolvimento profissional converteu-se numa atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo...O desenvolvimento profissional atual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando como especialistas, supervisores administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna”.

(Fenstermacher e Berliner,1985,p.282)

“O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais,a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.”

(Heidman,1990,p.4)

“O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis atuais ou futuros.”

(Fullan,1990,p.3)

“A atividade de formação de professores, que responde a uma preocupação consciente institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino.”

(O Sullivan,1990,p.4)

“Define-se como o processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores.”

(Sparks e Loucks-Horsley, 1990, p.234-5)

“Implica melhorar a capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente.”

(Oldroyd e Hall,1991,p.3)

Assim parece-nos pertinente e adequado, assumir como referência, estes conceitos, visto que eles resumem o amplo âmbito de dimensões que foram destacadas por Howey (1995) citado por Garcia (1999), como sendo: o desenvolvimento Pedagógico (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão de classe); conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguirem que o professor tenha uma imagem equilibrada e de autorrealização de si mesmo; o desenvolvimento cognitivo que se refere à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores; o desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente, e por último o desenvolvimento profissional, através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante a adoção de novos papéis docentes, que melhore a ação pedagógica do professor, e por conseguinte, melhorar a qualidade da educação, que esta investigação assenta essencialmente.

2.2. Modelos de desenvolvimento profissional

Ao longo dos anos têm prevalecido no desenvolvimento profissional do professor, modelos de formação compatíveis com uma perspetiva pedagógica tradicional dos papéis e funções do professor (formador) e do estudante (formando). O principal objetivo é transmitir um saber, sendo os conteúdos definidos em função de cada disciplina. A planificação das atividades efetua-se a partir de um plano de estudos previamente estruturado e de uma grelha horária fixada para o ano letivo, sendo da responsabilidade do professor, definir: os conteúdos a trabalhar, as metodologias e a avaliação a utilizar. (Perrenoud, 1993; Bireaud, 1995), citados por Rodrigues (2010,p.58).

Novas perspetivas pedagógicas põem em questão os papéis dos intervenientes no processo educativo. Assim, o facto de o formador ser considerado como objeto de

formação ou sujeito da sua própria formação implica a manutenção ou a subversão das formas tradicionais de ensino e obriga a questionar paradigmas de formação e modos diferenciados de trabalho pedagógico.

Daí termos selecionado, da pesquisa bibliográfica efetuada a afirmação de Sparks e Loucks-Horsley 1990, citados por Garcia (1999, p.146), ao concluir a sua revisão sobre os modelos de desenvolvimento profissional, no Handbook of Research on Teacher Education, que “o desenvolvimento profissional é uma ciência relativamente jovem na educação... Excetuando a investigação sobre o treino, a maior parte da literatura sobre o desenvolvimento profissional é teórica e descritiva, em vez de experimental, ainda que rapidamente se vá avançando nessa direção”

2.2.1. Desenvolvimento Profissional Autónomo

Como a designação indicia, esta modalidade responsabiliza o professor na sua própria autoaprendizagem, sendo escolhida por aqueles que não se reveem noutras propostas de formação.

Assim, esta modalidade corresponde a:

“Uma conceção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planeiam as atividades de desenvolvimento profissional” (Garcia, 1999, p.150).

Na perspetiva de Imbernón (1998a, p.68), neste modelo encontramos diferentes conceções tais como:

- Os indivíduos podem por si mesmo, orientar e dirigir suas próprias necessidades, bem como valorizar os resultados obtidos.
- Os professores enquanto aprendentes adultos aprendem de forma mais eficaz quando eles mesmo planificam suas próprias aprendizagens e quando surgem atividades que têm mais relevância.
- Os indivíduos estão mais motivados quando selecionam objetivos e modalidades de formação que respondem as suas necessidades.

Neste sentido, este modelo fundamenta-se também no auto- aprendizagem e autodescoberta como sendo os únicos processos de aprendizagem que têm uma influência significativa no comportamento e no desenvolvimento profissional, apelando à participação ativa dos indivíduos em formação no desenho do seu plano de formação.

No âmbito deste desenvolvimento profissional autónomo, é de salientar a importância da comunicação horizontal entre professores, de diferentes escolas.

Segundo Fernández Pérez (1988) esta comunicação horizontal justifica-se de forma:

- Epistemológica (são os próprios professores construtores de conhecimento);
- Psicoprofissional (combatendo o isolamento em ligação com outros professores também envolvidos em projetos de inovação);
- Sociopolítica (a Administração pode identificar temas e problemas relevantes, bem como os professores que com eles lidam);
- Económica (a partilha de experiências evita recomeçar do zero e a repetição de erros) (Garcia, 1999).

Além disso, García (1999). *Refere que a modalidade de seminários permanentes são “basicamente, um ponto de encontro entre professores com diferentes graus de formação, em que deve primar pelo intercambio de experiência e a reflexão sobre a prática (Chavaria et al., 199, ”op.cit.,p.153).*

Neste contexto, podem ser apresentados como uma ligação necessária entre a aquisição de novos conhecimentos e a análise e troca de experiência entre professores, segundo o mesmo autor.

A experiência desta modalidade de formação tem vindo a revelar aspetos positivos e negativos. Segundo (Yus e López,1990) citado por Garcia (1999,p.153) entre os aspetos positivos encontramos a ligação oficial a uma atividade de formação já presente entre determinados grupos de Renovação Pedagógica, e ainda, o facto de constituir uma via alternativa de formação para aqueles professores não satisfeitos com a modalidade de cursos de aperfeiçoamento e com vontade de serem protagonistas da sua própria formação.

Quanto aos aspetos negativos Morcillo (1992) citado por Garcia (1999,p.153), afirma que a falta de hábitos de reflexão e fundamentação teórica dos professores

impede o aprofundamento de determinados temas em que se torna necessária uma leitura sobre temas mais complexos.

2.2.2. Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão, no Apoio Profissional e na Supervisão

Devido a pouca opinião e retroalimentação que os professores recebem sobre a sua atuação dentro da sala de aula e como manifestação a necessidade do seu saber na prática do cotidiano para aprender dela, este modelo vai permitir conectar esta necessidade, de forma a ajuda-los e ultrapassar as suas dificuldades, e entender as suas vantagens já que permitirão operar entre as aprendizagens, clínicas e avaliativas, e desta forma irão trabalhar muito mais. (Garcia 1999). É o caso do desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão. Cada uma destas vertentes assume particularidades distintas, que Garcia (1999) especifica.

2.2.2.1. Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão

Segundo a abordagem de Garcia (1999), a reflexão pode ser considerada como uma estratégia para o desenvolvimento profissional. Segundo este A. (1999), *“qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes”*.

Desta forma, o professor poderia como que adquirir uma maior consciência de si enquanto pessoa e profissional. A *redação e análise de casos* baseia-se nas histórias dos professores. Garcia (1999,p.154) refere Carter (1993) que defendia a definição de Schön (1982) para quem, “uma história é definida como «a representação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados por um conteúdo e relacionados através do tempo» (citado em Carter, 1993,p.6). Estas histórias podem ser constituídas por três elementos básicos:

- Uma situação que implica algum conflito, algum problema;
- Um protagonista que se implica na situação com algum propósito;
- Uma sequência que implica causalidade”.

Ora, o interesse é assim, “analisar as histórias que os professores contam ou partilham pode ser de especial importância, não apenas para as conhecer e analisar, mas também – e é isso que nos interessa – para estruturar atividades de formação que respondam às exigências de conhecimento dos professores”

Em contrapartida,

“a utilização de casos na formação de professores é feita a partir de uma dupla perspectiva. Por um lado, os professores podem ler, analisar e discutir casos já elaborados e que lhes são proporcionados através de documentos (...). A segunda perspectiva de utilização dos casos consiste em pedir aos professores que redijam um caso relacionado com o seu próprio ensino, e que posteriormente seja analisado em grupo” (García,1999,p.155).

Assim, num sentido mais preciso a análise de biografias profissionais é uma estratégia utilizada no desenvolvimento profissional. Segundo Garcia (1999), Butt, Raymond e Townsend (1990,p.19),

“defendem que «a autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. Está orientada para a ação e para a prática. Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver desconinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras ações» ” (cit. por Garcia, 1999, p. 155).

Estes AA. (1990) organizam e indicam os cinco argumentos na defesa desta estratégia à volta de:

- “no ensino, como noutras interações humanas, as pessoas agem em função das suas interpretações do significado do que as rodeia. Isto implica que o conhecimento dos professores não é fixo ou uma entidade inamovível, mas que é constituído por histórias pessoais e profissionais e pelas circunstâncias ecológicas da ação em que os professores se encontram envolvidos”;
- “necessidade de conhecer o próprio ponto de vista em relação aos processos de mudança e de aperfeiçoamento”;
- “é necessário incluir no desenvolvimento profissional dos professores o ponto de vista do professor como um adulto implicado ativamente na aprendizagem, aprendendo e desenvolvendo-se ao longo da vida”;
- “preocupação com a qualidade do ensino e, neste sentido, as biografias dos professores podem constituir uma informação complementar em processos de avaliação do professor”;
- “necessidade de aumentar o poder dos professores através da publicação das suas vozes, das suas histórias e experiências pessoais” (Garcia, 1999, p. 156).

Num sentido mais preciso esta pode ser uma estratégia que inicie um processo mais amplo de colaboração entre professores, que de uma maneira geral, se deparam com problemas Semelhantes ao longo da sua carreira. A análise dos constructos

personais e teorias implícitas é outra estratégia utilizada no desenvolvimento profissional. Importa destacar as possibilidades desta.

Assim,

“ em primeiro lugar, os corolários estabelecidos por Kelly dizem-nos que os professores podem antecipar os acontecimentos mediante esquemas de ação interiorizados; estes esquemas não são genéricos, mas são, isso sim, assumidos como pessoais, e idiossincráticos, convertendo-se em elementos organizados na mente dos sujeitos. Os constructos são, assim, objetos mentais que permitem «ordenar» o mundo e estabelecer relações com ele. Por outro lado, os professores vão modificando os seus constructos em função das experiências que vão tendo, como também em consequência de uma autorreflexão ou mediante a reflexão em grupo (Yaxley, 1991) ” (op. cit., p. 157).

Yaxley (1991) apresenta uma proposta de formação de professores, partindo da análise dos constructos. Os seis passos desta análise compreendem as fases: descrever, reconhecer, explorar, partilhar, negociar e rever.

No que diz respeito às teorias implícitas, segundo Marrero (1991,p.66). “Falamos de teorias para nos referirmos a sínteses dinâmicas de conhecimentos e crenças, cuja ativação tem uma certa recorrência, na medida em que permitem interpretar o currículo e pô-lo em prática. Tais conhecimentos e crenças são abstraídos a partir de conjuntos de experiências episódicas relativas ao ensino (Marcelo, 1991) ” (cit. por Garcia, 1999, p. 158).

Para analisar estas teorias implícitas podemos utilizar diferentes estratégias (análise e reflexão pré e pós ativa, individual ou em grupo, com base em auto registos, narrativas, observação de classe ou entrevistas) e pode ocorrer em diferentes momentos.

Acerca da *análise do pensamento através das metáforas* importa clarificar o próprio significado de metáfora. Segundo Garcia (1999), “as metáforas estruturam o pensamento e a ação afetando as representações internas, a visão que cada um tem do mundo”(Garcia, 1999, p. 159).A análise das metáforas torna-se importante para o estudo do desenvolvimento profissional porque através delas,“ expressamos acontecimentos, rotinas, participação, factos da vida quotidiana, a estrutura da classe como grupo, crenças, etc. Também nos permitem a aproximação a noções e experiências sobre o ensino e a aprendizagem. E indicam ainda padrões de comportamento tais como papéis do professor e do aluno, as suas reações face a acontecimentos específicos ou a natureza das interações na classe” (op. cit., p. 160).

Garcia (1999) refere ainda um trabalho realizado por Mingorance (1990; 1992), que mostra o uso das metáforas como instrumento de análise do pensamento do professor e onde se distinguem três tipos de metáforas: orientacionais, ontológicas e estruturais. A abordagem acerca da *análise do conhecimento didático do conteúdo através de árvores ordenadas* implica esclarecer o que é o conhecimento didático do conteúdo. Trata-se de um conhecimento que permite: “conhecer as formas de representação utilizadas pelos professores para compreender o conteúdo que ensinam e para o transformar em conhecimento ensinável” (*op. cit.*, p. 161).

Uma possibilidade de análise deste tipo de conhecimento são as árvores ordenadas. Consiste numa técnica onde é pedido aos professores que redijam uma lista ampla de palavras sobre um determinado tópico selecionado pelo professor ou pelo formador. Depois, o professor agrupa as palavras por categorias, designando um título para cada uma delas, para que possa finalmente elaborar uma árvore. A partir daqui é possível estabelecer um diálogo com os professores, pedindo-lhes que justifiquem as suas opções e que pensem como transformar essa árvore de conteúdo num esquema de ensino (Garcia, 1999).

2.2.2.2. Desenvolvimento Profissional baseado no Apoio Profissional

Este tipo de abordagem implica um processo cujo objetivo é permitir aos professores um processo de análise sobre o ensino por eles desenvolvido, sendo fundamental a observação de um colega (direta ou não). Este processo referido como apoio profissional mútuo, pode ser também denominado de *coaching*.

Garmston (1987) distingue três tipos de *coaching* em função dos objetivos a alcançar: o apoio profissional técnico, que está presente quando descrevemos o modelo de desenvolvimento profissional denominado “cursos de formação” e que ajudam aos professores a transferir, para as suas classes estratégias de aprendizagem, ou modelos aprendidos em seminários; a segunda modalidade “apoio profissional de colegas” que assenta na supervisão clínica. Trata da ajuda entre colegas para o desenvolvimento e integração de novos professores, no apoio do aumento do diálogo e reflexão através da observação e do ensino de colegas, é considerada uma modalidade de apoio mútuo que implementa como requisito a defesa da necessidade de introduzir a observação e análise da prática, para melhorar o ensino através da reflexão, entre os professores; a última é a denominada de apoio profissional para a indagação, que se centra no apoio profissional

de colegas, elevando a necessidade de optar por uma cultura e práticas de colaboração estáveis asseguradas pela escola.

Segundo Garcia (1999) refere que para “Villar Angulo (1988e), «o conceito de *coaching* apoia-se num processo que justifica racionalmente o modelo de ensino que se tem de demonstrar e depois fazem-se séries de práticas e retroações». O supervisor, colega ou observador dá conselhos e tece críticas construtivas relativamente à demonstração que o professor fez” (Garcia, 1999,p.162).

Garcia (1999,p.163) alerta para alguns aspetos positivos e negativos a citar:

- Aspetos positivos, oportunidade de os companheiros se observarem uns aos outros, apresentarem novas ideias sobre o ensino, o desenvolvimento de um ambiente positivo de discussão entre colegas, o aprender técnicas de observação da classe e aprender a ajudar os colegas bem com proporcionar a autoavaliação dos professores.
- Aspetos negativos, o apoio profissional mútuo que vai requerer uma justificação um projeto, um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola. Pode implicar na sua atuação pares ou grupos reduzidos e pouco poder de impacto na cultura da escola.

No entanto este modelo permite também com que os professores refletindo individualmente sobre a sua prática consiga melhorá-las com a observação dos outros. É com base nesta afirmação que Imbernón (1998^a,p.70) concebeu as seguintes fases de observação:

- Reunião antes da observação, onde se estabelecem os objetivos, o tema, o problema e se decide qual o sistema de observação que se vai utilizar e se preveem os problemas que se podem encontrar.
- A observação que se centra tanto nos alunos como nos professores e que pode ser focalizada sobre questões do particular ao geral.
- A observação da análise de dados, onde observadores e professores participam, fazendo referência aos objetivos tratados anteriormente e retratando os aspetos mais relevantes encontrados durante uma determinada secção.
- A reunião pós-observação, onde tanto o observador como o professor refletem, sobre o que se passou, compartilhando os dados e recorrigi-los.

- Por último faz-se a análise do processo de observação, avaliação que facilita para uma nova oportunidade para refletir sobre o valor da mesma o que permite discutir as modificações que poderiam realizar-se em futuros centros de formação.

2.2.2.3. Desenvolvimento Profissional baseado na Supervisão

A supervisão é a ação que consiste em auxiliar e acompanhar o profissional a ter melhoria no seu exercício didático.

O conceito-chave desta abordagem é a supervisão clínica. Segundo Garcia (1999), é possível apresentar algumas premissas e características desta supervisão.

- O aperfeiçoamento do ensino requer que os professores aprendam competências de conduta e competências intelectuais específicas.
- A análise centra-se naquilo que é como ensinam os professores; o seu principal objetivo é aperfeiçoar o ensino, e não alterar a personalidade do professor.
- A análise e a reflexão sobre o ensino baseia-se em evidências observacionais e não em juízos de valor pessoais.
- É um processo dinâmico em que os professores se implicam analisando outros colegas e sendo observados por eles.
- O processo é fundamentalmente uma interação verbal centrada na análise do ensino (Sánchez Moreno, 1993, cit. por Garcia, 1999, p. 165).

Assim sendo, a supervisão clínica pode ser aplicada ao aperfeiçoamento de Professores.

Segundo Garcia (1999), Buttery & Weller (1988) defendem a supervisão clínica como:

“um caminho, uma estratégia através da qual os professores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino atual através de modificações racionais” (Garcia, 1999, p. 165).

A supervisão é um processo que inclui fases distintas, embora seja possível encontrar diferentes sistematizações (Garcia, 1999):

- Planificação, observação e avaliação ou análise (Mosher & Purpel, 1974);

- Sessão de pré-observação; observação; análise; sessão de análise e análise possessão (Goldhammer, 1980).

Novamente, aspetos positivos e negativos podem ser apontados a esta abordagem. Com base em Bell (1991):citados por Garcia (1999,p.166) esses aspetos são:

Positivos

- Capacidade de gerar reflexão, trabalho colaborativo entre professores, imediatas, baixo custo, possibilidade de ser utilizada na própria escola, centra-se na análise das necessidades dos próprios professores;

Negativos

- A cultura profissional dos professores recusa abrir as portas das aulas para serem objeto de análise por parte de outros colegas, a própria organização dos espaços e tempos dificultar a possibilidade de observação entre colegas, dado que os professores têm de estarem classes separadas.

Salientamos, de facto, a dificuldade destas estratégias se imporem, quando confrontadas com práticas de isolamento e individualismo de anos. Aliás, o professor pode questionar sobre as competências que devem ser reconhecidas a outros colegas para assumirem a função de supervisores. Uma outra consideração sobre este assunto, relaciona-se com a necessidade de aderir a estas estratégias, partindo de necessidades próprias do professor e não como imposição. Só assim é possível que o desenvolvimento profissional ocorra verdadeiramente.

2.3. Desenvolvimento Profissional através do Desenvolvimento Curricular e Organizacional

O profissional desenvolve-se através das ações de formação contínuas na base dos aspetos curriculares e organizacionais de forma a estar preocupado com o que quer para os seus alunos, o que os distingue, o que vai para além do currículo padrão.

Assim, este modelo,

“inclui aquelas atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam o currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola (Sparks & Loucks-Horsley, 1990). (...) Este modelo de desenvolvimento profissional tem como objetivo implicar o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto que pode ser de inovação educativa, ou de Auto revisão institucional, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, assim como aumentar

os níveis de colaboração, e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas” (García,1999,p.166).

É possível encontrar duas modalidades neste modelo (descritas a seguir):
Projetos de inovação curricular e projetos de formação em centros.

2.3.1. Desenvolvimento de Projetos de Inovação Curricular

Garcia (1999) refere diferentes fases nos processos de inovação curricular, segundo González & Escudero (1987) & Fullan (1991): planificação, difusão, adaptação, implementação e institucionalização. Estas fases requerem um tipo de trabalho diferente e os professores desempenham papéis distintos em função das perspetivas adotadas relativamente à inovação.

Relacionar o desenvolvimento profissional e a inovação curricular foi evidenciado por Fullan e Pomfret (1977) ao mostrar que:

“quando os professores se implicam na implementação de uma inovação ocorrem algumas mudanças significativas, na medida em que «o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem. Desta forma, quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes” (Fullan, 1990; op. cit., p. 167).

Fullan (1991) apresenta alguns fatores influentes no início das inovações e que, assim, facilitam ou não a implicação do professor na inovação e, portanto, condicionam o seu desenvolvimento profissional.

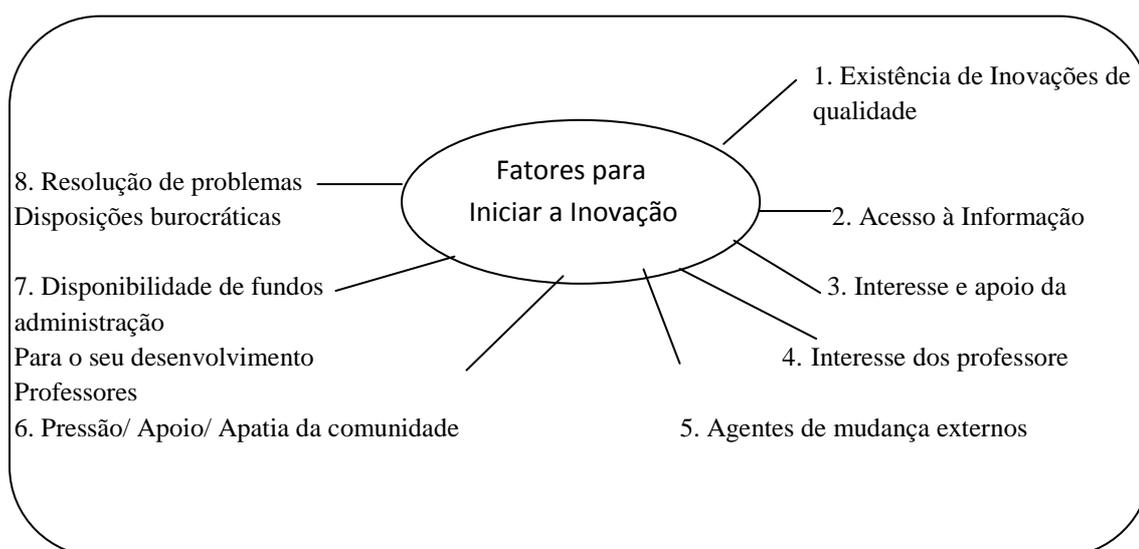


Figura 2: Fatores influentes no início das inovações, segundo Fullan (1991) Fonte: Garcia, 1999, p. 168

Garcia (1999) refere ainda, que as relações entre:

“desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular também se têm desenvolvido a partir de projetos denominados Desenvolvimento curricular baseado na escola (...). [Este] defende que a elaboração e desenho curricular é uma atividade em que os professores se devem implicar, e que por sua vez proporciona oportunidades para o desenvolvimento profissional.” (op. cit., p. 168).

Marsh *et al.* (1990,p.48) elaboraram um modelo que permite diferenciar os projetos de Desenvolvimento Curricular Centrado Na Escola (DCBE).

Garcia (1999,p.169) esclarece que: *“os projetos de DCBE diferenciam-se em função de três dimensões: o número de pessoas implicadas, o tipo de atividade em que se centram e o compromisso no tempo. Em relação às pessoas, é possível participar apenas um professor, um pequeno grupo, todos os professores ou até os professores em conjunto com pais e alunos. A segunda dimensão refere-se ao tipo de atividade, que pode implicar a elaboração de novos materiais curriculares, a sua adaptação ou a sua seleção. Por último, o compromisso no tempo varia desde uma atividade breve até uma de longa duração. A combinação destas três dimensões permite identificar diferentes tipos de projetos de DCBE e, como consequência, de mudança educativa” (op. cit., p. 170).*

O mesmo A. (1999) acrescenta ainda que: *“Guarro (1990b) desenvolveu uma adaptação do modelo de Desenvolvimento curricular baseado na escola em quatro fases: identificação; análise de necessidades; desenvolvimento ou implementação; e avaliação”.*

De acordo com Garcia (1999,p.171), este modelo só tem impacto quando os professores, estão implicados em tarefas de desenvolver currículos, desde programas, melhorando a instituição educativa, através de projetos didáticos e organizativos para tratarem de resolver situações problemáticas gerais ou específicas dentro de um contexto.

Garcia (1999) orienta ainda que para este modelo devia recorrer-se a:

- Identificação de uma situação problemática necessidade sentida por parte de um grupo de professores
- Identificação da necessidade que se propõe a dar resposta, cuja mesma possa ser dada de forma formal ou informal
- Valorizar o esforço realizado e ver se se obtém resultados desejados e caso o professor não estivesse satisfeito com o resultado, poderia voltar a fase inicial e repetir todo o processo

Neste sentido, é importante a afirmação de **Sparks** e Loucks-Horsley (1990,p.240) de que:

“os professores, de algum tempo para cá, se têm vindo a implicar no desenvolvimento curricular, mas, contudo, pouca investigação se realizou para determinar o impacto destas experiências no seu desenvolvimento profissional”

2.3.2. Desenvolvimento Profissional dos Professores Centrado na Escola

O princípio fundamental em que se baseia a conceção de desenvolvimento Profissional centrado na escola consiste:

“Em entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino. O facto de este tipo de formação ser prioritariamente levado a cabo no local de trabalho (a escola) e durante o tempo escolar faz com que exista inicialmente uma maior implicação dos professores (Hewton, 1988;op. cit., p. 171).

Garcia (1999) afirma que: “O desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola apresenta algumas condições que se têm de ter em conta para assegurar o seu êxito. Em primeiro lugar, referimo-nos à necessidade de liderança por parte de pessoas (director, professores) como elementos motores do sistema escola. Segundo lugar a liderança na escola pode ser influenciada pelo clima organizacional, ou seja, pelas relações que se estabelecem entre os membros da escola, pela sua cultura grupal, assim como pelas relações que existem com o meio. Em terceiro lugar, Griffin (1987) salienta a importância dos próprios professores como elementos determinantes do êxito da formação orientada para a escola. Por último, a natureza do desenvolvimento profissional, ou seja, o seu carácter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação, torna mais visível o êxito da formação orientada para a escola” (*op.cit.*, p. 172).

Uma das estratégias de aperfeiçoamento da escola destaca-se enquanto projeto internacional: ISIP (*International School Improvement Project*). Neste âmbito, “defende-se que «conseguir a mudança é mais uma questão de implementar novas práticas a nível escolar do que simplesmente de as adotar. Em segundo lugar, o aperfeiçoamento escolar é um processo cuidadosamente planificado e gerido que leva vários anos: a mudança é um processo, não um acontecimento. Em terceiro lugar, é muito difícil mudar a educação sem mudar também a organização; a cooperação entre professores colegas e o apoio do diretor normalmente é também necessário (Hopkins, 1990) ” (*cit por Garcia, 1999, p. 172*).

No nosso País, esta modalidade é também contemplada. Partindo do comentário que Garcia (1999) produz em relação à realidade espanhola, podemos salientar que:

“assumir que a formação de professores deve surgir dos centros supõe claramente uma aposta profissionalização dos professores, por reconhecer a sua capacidade para tomar decisões próprias da sua área de especialidade, e na autonomia das escolas. Isso tem repercussões evidentes a nível da política educativa” (García, 1999, p. 177).

Em Angola este modelo já tem tido um acolhimento favorável por parte do Ministério de tutela, quando verificamos, candidaturas públicas realizadas pelo próprio Ministério de Educação. E nestas candidaturas aceita-se a ideia de centro educativo como núcleo primeiro da formação permanente dos professores, capazes de dar resposta às necessidades reveladas pela análise da prática docente.

2.3.3. Desenvolvimento Profissional através do Treino

O autor destaca nesta modalidade os cursos de formação. Estes apresentam características bem definidas (García, 1999):- presença de um professor (perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional) – determina o conteúdo e o plano de atividades do curso; as sessões obedecem a objetivos claros ou a resultados de aprendizagem (normalmente, envolvem a aquisição de conhecimentos e competências). Ainda Segundo Oldroyd & Hall (1991), os cursos de formação são:

“Atividades cujo objetivo é o treino do professor para o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas por especialistas, geralmente desenvolvidas em grupos numerosos de professores e geralmente fora da escola” (op. cit., p. 178).

Algumas vantagens e inconvenientes são apresentados por Bell (1991) em relação ao modelo baseado em curso.

Vantagens: Pode-se aumentar os conhecimentos; Pode-se também melhorar as competências;

Os professores podem escolher de entre o que lhes é oferecido; Proporciona uma oportunidade para refletir sobre a prática profissional; Podem ser a tempo inteiro e, podem permitir posteriores qualificações

Inconvenientes: Podem ser demasiados teóricos; as opções são determinadas pelos organizadores; podem não refletir as necessidades de escola; podem não ter aplicações práticas na classe; ignorar o saber-fazer do professor; podem ter um custo elevado e podem exigir um compromisso a longo prazo.

Um contributo importante deve-se a Joyce (1980) ao afirmar que os cursos de Formação deveria incluir os seguintes componentes:

- Apresentação da teoria.
- Modelagem ou demonstração de competências ou modelos.
- Prática em situações simuladas e de classe.
- Retroação estruturada.
- Retroação não-estruturada.
- Assessoria durante a aplicação.

Bolam (1988) procura mostrar que:

“O possível impacto (mudanças no ensino) está muito relacionado com o tipo de atividades que se incluem no curso. (...) As atividades de desenvolvimento profissional têm maiores possibilidades de mudança nos professores quando seguem a sequência de atividades nelas indicadas. Assim, as atividades de desenvolvimento profissional com mais probabilidades de serem postas em prática (transferência de aprendizagem) são aquelas que incluem a variedade e riqueza de atividades referidas: demonstração, prática e acompanhamento, (Joyce & Showers, 1981).

Quanto à eficácia, salienta-se Wallace (1990) ao mostrar que:

“Os cursos de formação que se podem considerar eficazes se caracterizam por contar com a opinião dos professores ao se planificar o curso, por se centrar nas necessidades destes, aceitar uma certa flexibilidade que permita mudanças no processo, que inclua a possibilidade de aplicações nas aulas e posteriores sessões do curso, assim como proporcionar assessoria”

Os cursos de formação, atendendo às suas vantagens e inconvenientes, devem ser entendidos como um ponto de partida no desenvolvimento profissional, aceitando este a articulação com outras modalidades de formação, contribuindo para o aumento do conhecimento e competência profissional. (García, 1999,p.182).

2.3.4. Desenvolvimento Profissional através da Investigação

A investigação constitui um meio pelo qual o profissional pode de facto, desenvolver as suas competências e habilidades profissionais, na medida em que vai refletir sobre as suas ações.

Esta modalidade baseia-se no conceito de investigação-ação. Assim, desse ponto de vista, o professor é concebido como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática, capaz de levar cabo o que Schön denomina reflexão-na-ação (Schön, 1987). Ao refletir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando

metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica (Gimeno, 1983, *op. cit.*, p. 183).

Assim sendo e apesar das diferentes concepções sobre a investigação-ação, esta surge com:

“O objetivo de contribuir para melhorar a profissionalidade do professor, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com os alunos, os outros professores, assim como das pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem na sua atividade docente (Stevenson, 1991). Para tal, uma das condições consiste em desenvolver a capacidade de autoanálise e de auto reflexão, porque «na ação profissional coexistem a ação e o discurso sobre a ação. Sabe-se que os professores podem conseguir ser melhores profissionais refletindo sobre o que fazem (Zabalza, 1987, op. cit., pp. 184-185).

Referimos apenas alguns elementos fundamentais nesta abordagem: local de trabalho do professor (a escola e em particular a sala de aula - são os locais privilegiados para a sua aprendizagem); a importância do trabalho colaborativo (participativo) entre professores e investigadores no desenvolvimento de um projeto Comum (Garcia, 1999).

Elliot (1991a) apresenta um ciclo de investigação-ação de três fases, onde defende que:

“as atividades a desenvolver consistem em identificar uma ideia geral, reconhecê-la (descrever e explicar os factos e as situações); construir um plano que deveria conter: uma redefinição da ideia geral, os fatores a modificar, as negociações a desenvolver, os recursos a utilizar, os aspetos éticos a ter em conta” (op. cit., p. 186).

Ora,

“a investigação-ação contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que luta por um professor auto consciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e coletiva) (Elliot, 1990a). Através dela, os professores têm de relacionar «os problemas do ensino e aprendizagem com questões fronteiriças à política institucional e social» (Elliot, 1990a).

Portanto,

Isso permitiu pensar que existe uma relação intrínseca entre investigação-ação e outros elementos como o desenvolvimento do professor, desenvolvimento e avaliação do currículo e o desenvolvimento da escola (Elliot, 1991, op. cit., pp. 186-187).

Cochram-Smith & Little (1993) analisam a investigação do professor (ou o professor como investigador). Distinguem dois tipos de investigação:

Empírica (apresentação do problema, recolha, análise e interpretação de dados para a sua resolução); conceptual (trabalho de reflexão teórico-filosófica, analisando ideias e conceitos).

Segundo Garcia (1999), o primeiro tipo de investigação passa pela redação de um diário. Ora, “os diários captam o ensino imediato, uma vez que refletem as percepções do que está a ocorrer” (*op. cit.*, p. 187).

Quanto ao segundo tipo de investigação consiste na indagação oral. Implica que os professores se reúnam, mas que os comentários sejam fundamentados em dados recolhidos. Como estratégias mais importantes são indicadas: os diálogos reflexivos (explorando perspetivas, significados, imagens); as descrições dos trabalhos dos alunos (concentrar nos desenhos, textos, construções); as análises que um grupo de professores pode realizar a partir de uma criança em concreto; a terceira modalidade, os estudos de classe, implicam: explorações através de observações, diários, entrevistas e análise de documentos que se recolhem para analisar factos e como fonte de dados para permitir a reflexão e o início de processos de mudança, (*op. cit.*, p. 188).

Em relação à última modalidade, os ensaios do professor, Cochram -Smith & Little (1993), afirmam que:

“Na investigação conceptual, os professores recolhem e refletem sobre as suas experiências para construir um argumento sobre o ensino, a aprendizagem e a escola. Partindo dos trabalhos dos alunos e das observações das classes, das quais podem ter registos escritos, os professores redigem ensaios para convencer outros de uma forma concreta de ensino e para compreender os processos de ensino e aprendizagem (Cochram-Smith & Little, 1993)” (

Acrescemos neste modelo o contributo de Schön (1998), citados por Arevalo (2007,p.167), quando define a necessidade de formas a partir do ensino prático, o que se denominou como professores reflexivos, onde a caracteriza principal neste tipo de profissional é o que deve manter uma relação reflexiva com os problemas que eles enfrentam. E para que esta relação se produza ou realize, o professor deve desenvolver três componentes fundamentais a citar:

- O conhecimento na ação; que se refere à capacidade do professor, para se relacionar com os conhecimentos teóricos com a prática profissional, explicando o que se realiza, quando se atua. O que supõe que o período da prática, permite uma melhor compreensão dos conhecimentos teóricos ao

situar-se em um contacto real e dinâmico, que resulte na reformulação da profissão.

- A reflexão na ação que considera à capacidade de construir quotidianamente, através da reflexão de situações da prática na qual se desenvolvem os professores para poder adaptar-se ao contexto de trabalho e extrair deles o melhor e maiores ganhos no professorado. E, para tal, é necessário que a prática permita ao professor, um desenvolvimento reflexivo, na ação e que este não se limite com as regras já existentes, isto porque ela ocorre quando o professor reflete no decorrer da sua própria ação e vai reformulando e ajustando-a a situações novas que vão surgindo.
- A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação que se refere à capacidade de analisar as situações uma vez sucedidas considerando a reconstrução e a representação da ação pedagógica realizada. E, esta análise permitiria ao professor, orientar e reconduzir a sua prática futura para torna-la mais adequada e operativa. Quando o professor reconstrói, mentalmente a ação para a análise retrospectiva, o olhar a posterior, sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolvem os imprevistos ocorridos, professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através de uma reflexão verbal. É um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional dos professores, levando-o a construir a sua própria forma de se conhecer. É uma meta reflexão que leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de agir, de compreender e de equacionar problemas.

2.4. O modelo SIPPE

Os modelos anteriormente referidos não devem ser encarados como abordagens independentes, mas sim complementares.

O modelo SIPPE (*Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício*) foi proposto por Pérez (1988) .

Este modelo pretende a institucionalização do aperfeiçoamento dos professores, ou seja, que o sistema educativo em geral (sobretudo os professores) assumam naturalmente a necessidade de atualização e desenvolvimento.

O modelo SIPPE defende que o aperfeiçoamento dos professores deve partir do local real de trabalho dos professores, “isso supõe a necessidade de que os professores tomem consciência da importância da análise e reflexão sobre a sua própria prática como elemento determinante do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (*op. cit.*, p. 189).

A mudança tem de ser sustentada por uma maior protagonismo dos professores na tomada de decisões, ou seja, o desenvolvimento profissional deve ser decidido pelos agentes reais. Isso implica uma maior autonomia para os professores e para as escolas. Além disso, a formação deve partir de problemas reais dos professores. O mesmo, “propõe a necessidade de que a institucionalização do aperfeiçoamento passe pela integração de práticas de inovação, de investigação na aula, de comunicação «horizontal» entre os professores, até uma maior profissionalização docente” (*op. cit.*, p. 190).

2.5. Formação Contínua: concepções e práticas

2.5.1. Concepções e Práticas

Numa tentativa de caracterização, segundo Formosinho (2009, p.201), embora não seja um fenómeno recente, a formação contínua de professores teve um forte incremento, nos diferentes países, nas duas últimas décadas, particularmente com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, e a subsequente criação de um sistema formal-legal, dotado de mecanismos de acreditação e creditação e articulado com a progressão na carreira. Onde a frequência de ações de formação e a obtenção dos créditos correspondentes passou a ser uma condição obrigatória para a progressão na carreira dos professores e, como tal conduziu a um aumento exponencial da oferta e da procura.

No entanto, este incremento não teve o mesmo significado na transformação das concepções e práticas de formação, pois, apesar se tratar de um campo de formação profissional de adultos, desenvolveu-se sobretudo à imagem do modelo formal de escolarização e com influências de lógicas de racionalização e academização, em grande medida estranhas à própria essência da educação e formação.

Neste sentido, a educação permanente afigura-se como um conceito importante no estudo da formação contínua de professores, pois permite valorizar o potencial de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os processos formativos – formais ou

informais, iniciais ou contínuos em que os docentes se envolvem ao longo das suas vidas. Como salienta Canário (1991, p.82), “o conceito de educação permanente tende a esbater fronteiras rígidas entre formação inicial e contínua.

São, ambas, etapas de um processo que atravessa toda a vida profissional”.

Nesta perspetiva, e considerando que os indivíduos aprendem ao longo de toda a vida, em todos os lugares e circunstâncias, formação inicial e formação contínua integram-se e articulam-se num mesmo processo. Neste sentido, “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de trinta anos de carreira serão bem mais importantes que quatro ou cinco anos de formação prévia ao exercício da profissão” (Canário, 1991, p.82), o que justifica, segundo o mesmo autor, conferir à formação contínua um carácter estrategicamente prioritário. Marcelo (1999, p.137), por exemplo, adota o conceito de desenvolvimento profissional em vez de formação contínua, com uma conotação de “evolução e continuidade “superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores.

O mesmo autor refere, a propósito da importância da formação na sociedade atual, três fatores que a estão a influenciar e a decidir, ou seja, «o impacto da sociedade da informação», «o impacto do mundo científico e tecnológico» e a «internacionalização da economia» (Marcelo, 1999).

No entanto, permanecem ainda várias incertezas e interrogações sem resposta acerca da melhor forma de formar os professores. “Formação em que momento? Para quem? Com que finalidade (s)? Através de que estratégias? Que considerar nele prioritário? Propô-la aos formandos ou dar respostas aos seus pedidos? Iniciá-la a partir de quê?” (Cortesão, 1991, p.93).

Foi neste sentido que Nóvoa (1999) considerou a formação de professores como a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo, justificando que não se trata apenas de formar profissionais, como sublinha o autor, “aqui produz-se uma profissão” (Nóvoa, 1999, p.26).

O próprio conceito de formação é suscetível de múltiplas perspetivas, pois “durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes” (Marcelo, 1999,p.136).

De facto, nas décadas de sessenta e setenta, a formação estava associada à noção de treino (de saberes, de competências e de destrezas), que teve uma forte influência na formação de professores, através de ações de carácter pontual e de atualização, «reciclagem dos professores».

A esta visão redutora e mais tradicional contrapõe-se um novo conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves & Fullan, 1992; Marcelo, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001,2003,2005) numa perspetiva de evolução e continuidade, afastando-se de uma noção simplista de *reciclagem* (De Landsheere, 1978) ou de um mero complemento da formação inicial (Marcelo, 1999).

É neste contexto de aprendizagem permanente que atualmente se verifica um interesse crescente no estudo do desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, vindo a ser produzida neste domínio revela que, não obstante a profusão e diversidade terminológica existente, prevalece, pelo menos em teoria, uma visão global, integrada e permanente de formação”.

No entanto, como reconhece Corcoran (1995, citado por Pacheco & Flores, 1999,p.129), muitas vezes, os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são utilizados como sinónimos. Nesse sentido, o autor sublinha os aspetos subtis que os diferenciam, nomeadamente nos significados implícitos quanto ao seu conteúdo, à forma, ao local, à iniciativa e ao controlo das atividades que conotam.

Esta conceção integrada de educação e formação, na ótica de Canário “não é desejável, nem aceitável que a formação venha a esgotar-se quer nas finalidades de reforma, quer nas solicitações individuais dos professores, obviamente determinadas pelas primeiras. Uma lógica de projeto será uma condição necessária para que ,como defende Nóvoa (1992,b) a formação possa contribuir para produzir a pessoa do professor ,a escola como organização e a profissão docente.”

Articular as vertentes pessoais e profissional da formação, implica ter em conta, por um lado o “professor total”, ou seja, a pessoa, em que a pessoa, mas também necessariamente a comunidade social de aprendizagem, em que a pessoa insere, age e aprende coletivamente e o estabelecimento de ensino como organização.

Assim, enquanto a expressão formação contínua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas pelas entidades formadoras

competentes, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, incluindo um vasto leque de atividades que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores.

Ora, do nosso ponto de vista, a conceção e prática da formação contínua, restringe-se, essencialmente, ao aspeto do desenvolvimento pessoal, que completa o nível de desenvolvimento profissional, se tivermos em conta que toda e qualquer pessoa constrói significados a partir da sua própria experiência.

2.5.2. Princípios que norteiam a formação contínua

A formação contínua tornou-se nestes últimos tempos algo de extremamente importante para o conjunto dos professores. O que não significa que ela já não fosse importante para muitos. A novidade é que o valor que se lhe atribuiu generalizou-se de forma repentina. Para compreender este processo generalizado importa situar a formação contínua dos professores não só em termos de evolução do mundo atual, mas sobretudo em referência às mudanças organizacionais que se estão a dar pela aplicação da reforma, e nomeadamente, as que recentemente se deram na estrutura da carreira docente e ainda na organização curricular e da gestão da escola.

Assim a crescente complexidade da realidade educativa, em parte reflexo da multiplicidade de problemas sociais, económicos, políticos e do ritmo acelerado das mudanças nos saberes e nas tecnologias, pôs em causa a conceção de formação de professores centrada na aquisição de conhecimentos considerados necessários para os desempenhos do professor na sala de aula.

Entretanto, a formação contínua que tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens deve obedecer a um conjunto de orientações e de regras de execução, tendo em vista alargar a sua aplicação a um universo de docentes o mais amplo possível.

Por conseguinte, a Lei de Bases do Sistema Educativo-Lei 13/01 de 31 de Dezembro, reconhece no seu artigo nº54 é assegurado o direito à formação contínua a todos os professores, com vista à elevação do seu nível profissional cultural e científico. E tal direito encontra-se à mobilidade e progressão da carreira docente e que deve ser assegurado, pelas instituições para tal vocacionadas em cooperação com os estabelecimentos de ensino superior.

Desta feita Alarcão (1991), articula estes princípios orientadores, com o estatuto da carreira docente, construindo um cenário assente em modelos de parceria quadripartida da formação contínua.

Assim a mesma autora enuncia os seguintes princípios orientadores da formação contínua:

- Formação que complete e atualize a formação inicial de base, numa perspetiva de educação permanente; onde se conceba a formação de professores como um contínuo
- Formação flexível que permita a reconversão e a mobilidade nos diferentes níveis de ensino; de forma a integrar a formação contínua de professores em processos de mudança, inovação e de desenvolvimento curricular.
- Formação integrada no plano científico-pedagógico, na articulação entre a teoria e a prática;
- Formação assente em práticas metodológicas isomórficas das situações profissionais; entre a formação vivenciada pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.
- Formação que tenha referência a realidade social, que estimule uma atitude crítica e atuante;
- Formação que estimule a inovação e a investigação em relação à atividade educativa; que permita dar ao professor a possibilidade de questionar as suas próprias crenças e práticas institucionais.
- Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada.

Ainda segundo a autora, mostra-nos que o modelo de formação preconizada na lei, segue algumas orientações congruentes com o estado atual da ciência, tratando-se de uma formação:

- Pluridimensional, centrada nos problemas que se levantam no contexto institucional onde decorre a prática educativa, isto é, na escola, único local a integração das diversas dimensões do perfil do professor se verifica e onde a inovação e a mudança se processam;

- Centrada nas necessidades das docentes determinadas quer por projetos pessoais e profissionais que exigem uma resposta adequada, quer pelos problemas levantados pela prática educativa, cuja solução impõe uma participação ativa e atuante da parte dos professores, visto que são eles quem melhor conhece as causas dos problemas;
- Uma formação continuada e reflexiva que conduza à reformulação da prática profissional em coerência com a inovação e a mudança nos limites impostos pelo contexto real onde decorre a sua atividade, no sentido de otimizar as condições existentes;
- Formação aberta a todos os intervenientes onde os centros de formação de professores e escolas têm grande importância.

2.5.3. Componentes que norteiam as ações de formação contínua

Geralmente as teorias sobre a Formação inicial e a Formação contínua, destacam três grandes componentes: a científica, a psicopedagógica e a cultural, a que Imbernón (1999, p.54) acrescentou uma outra a que denominou de prática docente, consistindo na reflexão sobre a própria prática. São estes quatro componentes que constituem os pilares fundamentais da formação, configurando-lhe uma determinada maneira de perspetivar o ensino.

2.5.3.1. Componente científica

O professor estuda para ser um agente educativo, possuidor de conhecimentos de disciplinas ou áreas disciplinares-científicas de que será transmissor. Trata-se pois, de ajudar o professor a adquirir os conhecimentos, os conteúdos e técnicas de autoformação a partir dos quais elaborará as estratégias de formação dos seus alunos.

Os conteúdos, currículos devem valorizar e contemplar um certo nível de informação constante e rigorosa sobre as expressões nas vertentes linguísticas, matemática, artística e física, relacionando-a com algumas habilidades técnicas, sendo que o objetivo fundamental do professor, será ajudar o aluno a utilizar o máximo possível este leque de possibilidades.

No que concerne ao termo autoformação, é importante aprofundar, adiante a formação contínua, já introduzidas numa formação inicial, técnicas de investigação, de tomada de decisão, de utilização de fichas de observação de alargamento de situações,

com vista a uma maior autonomia uma vez que o objetivo fundamental de formação de professores é que o professor seja, profissionalmente o mais autónomo possível.

2.5.3.2. Componente psicopedagógica

Imbernón (1994, p.129), refere a deslocação, por um lado, de formação geral que diz respeito a informação sociopedagógica e, por outro, à metodologia de transmissão dos conteúdos curriculares, relativamente ao conteúdo social e pedagógico. Aqui o professor deve conhecer bem os elementos de sociologia da educação (na relação da escola com a sociedade bem como as estruturas educativas, para aplica-los na escola, onde exercem a função docente). Os elementos económicos relacionados com a organização da escola, assim como os problemas político-social, do momento de modo a que o professor assuma uma determinada, função no âmbito social, pois que, as questões educativas estão intimamente ligadas com as questões de ordem social, sociologia e pedagogia, interagindo permanentemente.

No que concerne a metodologia de transmissão dos conteúdos curriculares, o autor refere que é imprescindível focar na importância de técnicas audiovisuais e de informática, bem como a planificação e programas do trabalho escolar, as saídas de campo, a avaliação e a utilização do material escolar, como medidas facilitadoras para elaborar, planificar e experimentar matérias curriculares.

Quanto ao que se relaciona com as questões vinculadas, com a pedagogia, na formação contínua, é imprescindível dotar o professor com a capacidade de atuar sobre o grupo na turma. Assim, o professor deve ser capaz de observar e diagnosticar o que se passa a sua volta, bem como observar os alunos, e muito concretamente, cada aluno, já que, cada um possui características peculiares, revelando esta informação psicopedagógica uma importância particular.

De igual modo, é relevante o facto do professor saber comunicar e expressar-se com os demais, sob pena de fracassarem as relações com a turma e com os outros professores. Finalmente é importante que o professor saiba dominar a sua voz, a sua entoação, e em último, a sua expressão corporal.

2.5.3.3. Componente Cultural

Ainda segundo Imbernón (1994, p.130), afirma que é pelo facto da formação inicial não desenvolver a formação cultural que a sociedade necessita, que se introduza

elementos culturais na formação contínua, que não é mais do que incorporar o interesse pela cultura nas suas distintas manifestações e formação artística, conhecendo melhor a cultura, que por motivos diferentes, permanece a margem da cultura académica, mas que influência na infância, adolescência e juventude. Nesta óptica a formação contínua do professor aqui deve pautar-se por uma reflexão sobre o conceito da cultura aberta, flexível e democrata de modo a gerar, um determinado otimismo pedagógico que torne a prática docente mais adequada aos nossos dias proporcionando ao professor maior autonomia.

2.5.3.4. Componente prática docente

A finalidade desta componente segundo Imbernón (1994, p.60), é:

- analisar as estratégias educativas na realidade escolar para os seus diversos momentos ou fases.
- participar diretamente e junto dos seus colegas, nas atividades especificamente profissionais.
- valorizar os objetivos, conteúdos, propostas curriculares, a utilizar numa aula.
- experimentar e controlar estratégias de atuação sobre a realidade docente.

De facto na perspetiva de Imbernón (1994), não se pode falar de formação contínua sem fazer referência à prática docente como processo que contempla, o estudo a reflexão, a discussão, a experimentação e que permita que se aprofundam a experimentem os conceitos, científicos, psicopedagógicos e cultural, com o intuito de que o professor desenvolve, na linha de Haberman (1992), um interesse emancipatório, distanciando-se do conceito de prática educativa reduzida a um instrumento ou atividade.

2.5.4. Etapas que norteiam as ações de formação contínua

Pensar na formação transforma-se numa reflexão sobre o modo como os indivíduos se formam, sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de cada um, ou seja, a maneira com as experiências e os diferentes saberes podem ser mobilizados no processo global de formação. O princípio é fazer do adulto não um cliente, mas um coprodutor da sua formação, pois, mesmo quando uma ação se revela

formadora, são sempre os adultos, que se formam a si próprios e a quem pertence, de facto, a formação (Bogard,1991).

A formação deve ser encarada como processo individual com vista à aquisição de saberes, ao desenvolvimento de capacidades, à qual é acrescentada a reflexão individual sobre acontecimentos e resolução de problemas da prática. Corroboramos a opinião de Nóvoa (1988, p.128) a “formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes) (...) formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas”.

No entanto Garcia (1999, p.59) chama a atenção sobre a investigação referente ao ciclo vital dos professores, realizada por Habarman (2000) e talvez tenha sido a mais divulgada nos últimos anos trazendo como afirma Candau (1997, p.68), contribuindo significativamente para o estudo da formação contínua dos professores.

O autor acima referido, encontrou em seus estudos sequenciais no desenvolvimento da carreira do professor e as classificou de etapas que não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por uma relação dialética.

Desta feita Candau (1997,p.57), concebe três etapas de formação contínua a citar:

- Afirma sobre os êxitos apontados pelos profissionais da educação para o desenvolvimento das ações de formação contínua, implicam em estabelecer a escola como o “locus” principal da formação em valorizar o saber experienciais dos professores e considera as diferentes etapas de desenvolvimento profissional
- Adotar como referencia para o seu desenvolvimento profissional o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, especificamente são saberes de experiência, núcleo vital do saber docente, a partir do que o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares (Candau:1997,p.59).
- Baseia-se em diferentes etapas, de desenvolvimento profissional do docente nas práticas de formação contínua dada a complexidade do ciclo profissional dos professores

De igual modo, Huberman (1992), citado por Mendes (2011, p.127), constatou em algumas das suas investigações, que os professores ao longo dos anos de exercício

de ensino, aumenta a severidade e a eficácia, por um lado, e diminuem drasticamente a inovação e a inquietude, dando lugar ao comodismo e a atividade rotineira.

Assim surge para este autor a primeira etapa que a definiu como o período de início ao longo do qual o professor recebe e aceita a informação de seus colegas, e assiste a conferências ou cursos sobre temas pedagógicos, que o ajudem a fortalecer os fundamentos psicopedagógicos, para enfrentar os primeiros problemas que surjam, e a construção de novos conceitos didáticos na elaboração do currículo adequado aos seus alunos. Como segunda etapa, considera a do aperfeiçoamento, durante o qual os professores trocam experiências para conhecer, experimentar, novas técnicas planejadas e pôr em prática projetos e matérias curriculares. A terceira etapa que se situa na consolidação e a partir de metade de vida profissional, em que o docente procura incentivos para melhor aceitação de formação contínua (com a possibilidade de saberes ou outras lembranças de estudo) e procura ainda, outras funções que não estão diretamente ligadas à docência.

Refletindo sobre o que hoje é tido como desejável no modo de praticar a “engenharia da formação” (Canário, 2000,p.114), a análise cuidada das necessidades formativas, traduz a diferença entre a definição prévia e imposta do plano de formação aos formandos e a negociação desse mesmo plano com os beneficiários da formação.

Imbernón (1999), citado por Mendes (2011,p.128), reforça a necessidade da formação contínua dos professores em se centrar na flexibilidade da promoção profissional dos professores. Na opinião deste Autor a formação contínua deve criar estímulos para atividade profissional e intelectual, mas também a promoção pessoal de modo a melhorar a situação profissional dos professores, e conseqüentemente, o sistema educativo, Imbernón (1999), refere, mesmo, que o estabelecimento de critérios de promoção e incentivos é uma obrigação da tutela do sistema educativo e, por conseguinte, um dos elementos prospetivos mais importantes na formação contínua. De acordo com Flores (2000,p.23), este processo constrói-se ao longo da vida, passando por fases e etapas integradoras de mudança e inovações articuladas com o desenvolvimento organizacional da escola, uma vez que a carreira docente se configura como processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é e o contexto em que exerce a atividade docente.

2.5.5. Formação Contínua enquanto processo formal

Marcelo (1999), relativamente à formação de professores, identifica três etapas ou níveis, delineadas e definidas pelo seu conteúdo curricular: fase de *formação inicial* “é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino (Marcelo, 1989); fase de *iniciação* “corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência (Marcelo, 1991); fase de *formação permanente* é a última fase e “inclui todas as atividades planificadas [ou não] pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino (Marcelo, 1992)” (Marcelo, 1999, pp.25-26).

Apesar desta distinção, o mesmo autor considera-as como fazendo parte de um *continuum* do percurso formativo do professor que não podem ser separadas. Neste contexto, segundo Marcelo (1999), a formação de professores constitui-se como um campo de conhecimento e investigação, que estuda os processos “através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (Marcelo, 1999, p.26). Tal implica considerar os professores não como consumidores de conhecimento enquanto sujeitos passivos, mas como sujeitos ativos, capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros, o que exige a superação de uma formação de tipo essencialmente transmissivo, mas, sobretudo, apostando nas potencialidades dos professores.

Este conceito surge como o mais apropriado para traduzir a conceção do professor como profissional do ensino. Deste modo, para além de uma conotação evolutiva, este conceito valoriza, em particular, uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança, superando, assim, a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

Numa posição semelhante, e na qual nos enquadrámos, Pacheco & Flores (1999, p.129) concebem a formação contínua como um “processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões”, encarando-a como uma visão global destinada ao desenvolvimento do professor.

De acordo com esta abordagem, como salienta Flores (2000, p.24), “o termo desenvolvimento implica a ideia de continuidade (e de evolução) incompatível com a visão tradicional de justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional”. Para Garcia Alvarez (1987, citado por Marcelo, 1999, p.136), a formação contínua de professores diz respeito “a toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”. Embora se refira de modo concreto à formação dos professores em exercício, trata-se de uma definição suficientemente ampla para incluir diversas atividades.

Por sua vez, Rodrigues & Esteves (1993, pp.44-45) definem formação contínua como:

“aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial”.

Ribeiro (1993, p.10) entende a formação contínua como “o conjunto de atividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos”.

Nestas conceções de formação (Ribeiro, 1993; Rodrigues & Esteves, 1993), defendesse uma clara distinção entre formação inicial e formação contínua, ou seja, como aquela que é realizada pelos docentes profissionalizados. Na mesma linha de ideias, Formosinho (1991) define formação contínua de professores como “a formação dos professores dotados de formação inicial profissional. A formação contínua visa o

aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho,1991, p.237).

Day (2001) define ainda a formação contínua “como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” (Day, 2001,p.203), tendo como objetivo “proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma ativa” (Day, 2001,p.204).

Embora o conceito tradicional de formação contínua, como uma atividade ou um conjunto de atividades isoladas da aprendizagem, realizada na escola ou ainda como principal meio de desenvolvimento dos professores, esteja a desaparecer, Day (2001) sublinha que, nalgumas escolas, os professores recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento profissional.

Este facto, segundo Day (2001, p.204), “deve-se a uma compreensão inadequada do conceito em questão e a falta de capacidade, e mesmo de vontade, para iniciar um processo de planeamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as do sistema”. Uma das questões que ressaltam da investigação sobre a eficácia da formação contínua, como salienta ainda Day (2001), prende-se com a existência de dois aspetos complementares: “a formação – que nos ajuda a decidir o que fazer; o treino – que nos ajuda a fazer o que é necessário fazer, de uma forma mais consciente, eficaz e eficiente” (Steadman, Eraut, Fielding & Horton,1995, cit. por Day, 2001,p.204).

Segundo o autor, esta bifurcação é útil na medida em que implica a existência de diferentes propósitos e orientações de que resultam diferentes tipos de desenvolvimento Profissional.

2.5.6. Perspectivas da formação contínua

Remetemo-nos ao estudo das perspetivas que conceptualizam o desenvolvimento dos professores, porque hoje a formação contínua, tornou-se, portanto, um campo de intervenção, de formação e de investigação. Constatando-se que é uma realidade acentuada na evolução educativa e que medeia entre as perspetivas

disciplinares, na investigação da formação de professores, constituindo um campo de ação aos níveis da formação da intervenção e de investigação, (Formosinho, 2009, p.222).

Hargreaves e Fullan (1992) citados por Formosinho (2009, p.227), dão corpo a três perspetivas diferenciadas do desenvolvimento do professor.

Ora os mesmos autores iniciam a reflexão mostrando que providenciar aos professores “oportunidades para aprender” está no coração dos esforços para melhorar a qualidade na educação. E que providenciar estas oportunidades implica providenciar oportunidades para ensinar. E é nas várias interpretações do que providenciar “oportunidades para ensinar”, que se situam as diferentes perspetivas, que descrevem as três perspetivas do desenvolvimento profissional dos professores a citar:

- Desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências;
- Desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (self-understanding);
- Desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

2.5.6.1. Perspetivas do desenvolvimento do professor como o aumento de conhecimentos e competências.

Esta perspetiva, facilita os conhecimentos e competências que farão crescer a sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos. Permite transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre o conteúdo a ensinar, para obter melhores resultados dos alunos. O pressuposto essencial desta perspetiva é a existência de uma base de conhecimentos, verificada e estável, independentemente dos contextos, que deve ser transmitida ao professor para que ele desempenhe melhor a sua tarefa.

Ora esta perspetiva é focada, prática e facilmente operacionalizável. Não interfere nos territórios de influência já estabelecidos nas escolas.

Segundo (Formosinho, 2006), o desenvolvimento é visto como algo que se faz ao professor e não algo que o professor faz em companhia.

Numa sociedade moderna avançada, ou pós moderna, os níveis de insegurança no que se refere à investigação social em geral, são inevitáveis, já que o ato educativo é socialmente condicionado, assim Hargreaves e Fullan (1992), depois de apresentarem estas várias críticas, defendem que é necessário regressar a práticas de investigação educacional cuja principal finalidade seja o envolvimento, no diálogo crítico, com a sabedoria prática já existente e não o apoio ao controlo político e burocrático pelos administrativos educacionais do desenvolvimento profissional.

2.5.6.2. Perspetiva do desenvolvimento do professor como compreensão pessoal

Esta perspetiva assenta-se no princípio de que o desenvolvimento do professor envolve muito mais do que mudar os seus comportamentos-envolver toda pessoa que é o professor. Neste todo estão incluídos, os comportamentos, mas o desenvolvimento que envolve mudanças mais profundas. Portanto esta perspetiva reconhece que o desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, em que as crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel vital.

Dentro desta perspetiva (Burden, 1990) destaca as dimensões pessoais referentes à maturidade psicológica, ao ciclo de vida e a própria carreira docente.

Na primeira dimensão da maturidade psicológica, considerando que o desenvolvimento pessoal se processa através de diferentes estágios e que os fatores que têm a ver com essa maturidade podem inibir a consecução de finalidades relacionadas com o desenvolvimento profissional.

Na dimensão dos ciclos de vida, facilmente se verifica que os professores jovens, têm, geralmente, níveis de energia física superiores, menos compromissos familiares e um idealismo mais ingénuo. Os de meia-idade, têm mais experiências e procuram mais frequentemente estabelecer equilíbrio entre o trabalho e as outras coisas da vida, o que os torna mais cautelosos ou calculistas no seu envolvimento em inovações, ou mais ponderados, no que têm de fazer entre as diferentes áreas de compromisso.

A dimensão da carreira profissional, onde se verifica que os aspetos do desenvolvimento pessoal relacionam-se, com o trabalho e com a carreira profissional, motivados por incentivos, promoções ou recusas de promoções que podem influenciar o entusiasmo ou empenhamento do professor, originando desencanto ou cinismo nos mesmos.

2.5.6.3. Perspetiva do desenvolvimento do professor como mudança ecológica

Na ótica de Hargreave e Fullan (1992) citados por Formosinho (2009,p.234) o desenvolvimento do professor com mudança ecológica afirmam que:

“As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamentos. Se a inovação for imposta do exterior por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor.”

Esta ecologia pode ser analisada a dois níveis:

- No contexto de trabalho, onde existem fatores que suportam ou desencorajam os processos de desenvolvimento profissional. Aqui o horário da escola pode providenciar ou impedir um tempo para a planificação em conjunto, reforça a alocação de recursos como fator importante, concebe-se a liderança no plural, que é distribuída e promove aprendizagens através de toda sua organização.
- No contexto de ensino, o autor considera, muito importantes as culturas docentes. A cultura profissional colaborativa está relacionada com os sucessos, nos processos de mudança educacional. A característica fundamental deste contexto é a crença de que os professores precisam de ser honrados e apoiados para apoiarem as crianças (Hord e Boyd, 1995).

Cada uma destas perspetivas baseia-se em diferentes “visões do mundo”, isto é, modos de encarar a realidade nos seus diferentes aspetos-físicos, psicológicos, biológicos e sociais (Pepper, 1942) tendo portanto, visões diferentes da mudança.

Assim estas perspetivas tendem a situar-se no organismo, cuja visão do mundo se revê na metáfora do organismo vivo, acentuando as ideias de organização, estrutura e totalidade; a perspetiva de desenvolvimento profissional que se assenta também numa outra visão do mundo que é o contextualismo no âmbito da qual é essencial inserir a construção de novas formas nos contextos em que se emergem e concebem a casualidade de forma recíproca ou os bidirecionais, não de forma linear (Oliveira-Formosinho,1998,2006). E esta perspetiva, abre caminho para nos remetermos ao pensamento de Zabala (2000), quando afirma que a necessidade de aprender ao longo de toda vida se converte num tema do quotidiano.

2.6. A transformação após a reflexão

Hoje a educação é concebida como aprendizagem que se realiza ao longo da vida nos mais variados contextos de experiências. Há que identificar atividades profissionais no domínio da educação no sentido mais amplo que justifiquem a formação.

A profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la.

Temos de reconhecer, no entanto, que nos últimos cinquenta anos, graças às transformações de diversa natureza que se verificaram nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa (Estrela,2010).

Se a reflexão e a investigação sobre as práticas, com grande incidência nos aspetos didáticos, permitirem por vezes a tomada de consciência, pelos professores das consequências éticas e políticas das suas ações, importante numa escola onde se refletem os desequilíbrios sociais, não têm contribuído tanto para a tomada de consciência das dimensões afetivas pessoais que se ligam à atuação profissional dos professores. Devemos no entanto, reconhecer que a valorização da capacidade dos professores construírem o seu conhecimento profissional tem contribuído para a valorização da imagem da profissão e para o desenvolvimento dos docentes que numerosos trabalhos de investigação atestam ou, pelo menos, indicam.

Se algumas correntes do professor reflexivo prolongam o individualismo da ação pedagógica que tem caracterizado a docência, outras correntes orientam-se para uma reflexão partilhada e para uma ação colaborativa dos docentes.

Efetivamente, com a reflexão sobre a ação e na ação, o professor pode de facto, mudar de atitudes e valores no que diz respeito às suas práticas pedagógicas.). Garcia (1999) alerta para a excessiva linearidade em associar alguns modelos de desenvolvimento profissional a algumas abordagens conceptuais.

Segundo o A. (1999), e de acordo com Carr & Kemmis (1988), qualquer modelo de desenvolvimento profissional pode responder a interesses técnicos, práticos ou críticos. Garcia (1999) apresenta o quadro onde demonstra as possibilidades dos diferentes modelos em função do tipo de interesse que podem assumir.

Quadro 1: Diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceptual.

Modelos de desenvolvimento profissional	Orientação tecnológica, académica	Orientação prática interpretativa, cultural	Orientação social reconstrucionista, crítica
Autoformação	<ul style="list-style-type: none"> •Autoformação através de módulos auto-instrucionais, minicursos 	<ul style="list-style-type: none"> •Grupos de estudo sobre temas educativos •Investigação de um professor na sua classe com uma abordagem didática, prática. 	<ul style="list-style-type: none"> •Grupos de estudo de professores sobre temas como: estereótipos culturais, a diversidade no currículo, nos livros de texto...
Reflexão, Apoio profissional e supervisão	<ul style="list-style-type: none"> •Supervisão clínica dirigida pelo supervisor, e centrada no domínio de competências docentes; •Observação de condutas, procurando indicadores de eficácia 	<ul style="list-style-type: none"> •Supervisão clínica colaborativa, baseada na negociação e reflexão; Apoio profissional mútuo entre colegas •Observação de aspetos visíveis e ocultos (crenças, teorias) 	<ul style="list-style-type: none"> •Supervisão clínica enfatizando os aspetos éticos, pessoais e políticos do ensino e da escola •Observação para ajudar o professor a confrontar e a reconstruir as suas teorias
Desenvolvimento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> •Professores/aplicando um currículo concebido externamente 	<ul style="list-style-type: none"> •Professores concebendo e aplicando nas suas aulas um projeto curricular de centro de etapa através de um processo de colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> •Professores, juntamente com alunos, pais e outros grupos, concebendo e desenvolvendo um projeto de inovação para melhorar situações de desigualdade, marginalização, estereótipos
Formação centrada na Escola	<ul style="list-style-type: none"> •Especialistas externos diagnosticam as necessidades da escola e planificam o processo de aperfeiçoamento dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> •A totalidade dos professores trabalha colaborativamente com assessores externos, para compreender as necessidades e problemas da escola 	<ul style="list-style-type: none"> •A totalidade de professores, juntamente com alunos e pais, reveem a cultura da escola, desvelando os conflitos, relações de poder, micropolítica na escola, e procurando alargar os compromissos com a comunidade
Cursos de Formação	<ul style="list-style-type: none"> •Curso centrado na aquisição de competências retiradas da investigação: instrução direta 	<ul style="list-style-type: none"> •Curso centrado em temas didáticos, que inclui estratégias de autoanálise e reflexão da prática: •Os conteúdos apresentados incluem conhecimentos procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> •Curso centrado em conteúdos sobre diversidade, educação, multicultural, coeducação e que inclui estratégias de autoanálise e reflexão: •São cursos introdutórios que podem ser seguidos de seminários de aprofundamento
Investigação	<ul style="list-style-type: none"> •Professor participando na investigação como sujeito investigado 	<ul style="list-style-type: none"> •Professores e alunos concebem e desenvolvem uma investigação para desenvolver problemas concretos, identificados de forma comum, com possível assessoria de investigadores 	<ul style="list-style-type: none"> •Professores e outros grupos (alunos, pais, associação de vizinhos) investigam sobre as causas e possíveis melhorias de situações de injustiça marginalidade

Fonte: Garcia, 1999, p. 192.

Assim, “pretendemos mostrar como um mesmo modelo de desenvolvimento profissional pode dar lugar a diferentes práticas em função das intenções e dos interesses das pessoas que os desenvolvem e que nele participam” (*op. cit.*, p. 191).

Por exemplo, é possível verificar como, “a tendência das administrações para modelos de autoformação (seminários permanentes, projetos de inovação, grupos de trabalho ou projetos de formação em centros), que na sua denominação e conceção podem corresponder a orientações conceptuais práticas ou críticas, podem ocultar uma tendência para o controlo tecnológico por parte das administrações. Do mesmo modo, pode entender-se que um curso de aperfeiçoamento assume uma perspectiva técnica ou transmissiva se centrar em conhecimentos trazidos exclusivamente pelos denominados preletores (*ponentes*) [são os conferencistas dos cursos de formação, os que expõem matérias formativas], mas também pode responder a uma orientação prática se partir das preocupações e ideias dos próprios professores. Do mesmo modo, a reflexão sobre a ação pode ter conotações técnicas quando se compara a conduta observada com instrumentos estandardizados, ou com padrões fixos de qualidade de ensino.

Em definitivo, o que podemos salientar é que as denominações com que catalogamos, neste caso, as diferentes atividades de desenvolvimento profissional não garantem em absoluto um determinado interesse conceptual, já que o desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das ideias gerais. Aprofundar, requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender e ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adote, é necessário que se compreenda que o professor e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

3. Abordagem do conceito competências do ponto de vista em educação

3.1. Enquadramento geral sobre o conceito de competências

Nos últimos anos o desenvolvimento e aquisição de competências têm sido o tema central em contexto educativo (Montero, A, 2010).

Contudo a atenção que se dá a este tema, tanto a nível vocacional como profissional, supõe um currículo, baseado na atenção o que contribui a reduzir a distância entre educação e mercado de trabalho.

Ora o conceito de “competência” foi implementado primeiramente por David McClelland, que em 1973 introduz este conceito relacionando-o antes a pouca consistência dada as medidas utilizadas até então para definir o rendimento no trabalho.

O autor buscou várias variáveis até que a dominou de “Competências”, que facilitou a denominação do rendimento laboral. Constatou também que o estudo direto das pessoas em seus postos de trabalho permitia obter com maior eficiência seu rendimento, comparando-o com as características que pode ter um rendimento superior no trabalho com as características que somente já existem. Para ele as competências estão ligadas a uma forma de avaliar aquilo que “realmente” causa um rendimento superior no trabalho, e “não a avaliação dos fatores que descrevem confiavelmente todas as características de uma pessoa, na esperança de algumas delas estarem associadas com o rendimento no trabalho”. (McClelland, 1973 citado por Higuera: 2012,p. 52).

Nesta perspectiva e devido a demanda e necessidade que se requer atualmente do mundo laboral no que concerne aos problemas profissionais, hoje se considera que se requer, cada vez mais, profissionais capazes de atuar em ambientes complexos, caracterizadas por problemas não definidos, informações contraditórias, colaboração informal, processos abstratos, dinâmicos e alternadamente, integrados (Westera, 2001).

No entanto o discurso de formação baseada em competências tem partido de uma série de supostas evidências sobre as relações entre as instituições educativas, e o mundo do trabalho.

Assim (Tejada, 2005,p. 3-4); (Navio, 2005 e Tejada 1999) numa série de questões, questionam sobre a implicação do conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes combinadas, coordenadas e integradas no sentido em que o indivíduo tem de saber fazer e saber estar para o exercício profissional e portanto ser uma pessoa competente eleva ao domínio de uma série de capacidade de recursos para a realização de uma determinada atividade, profissional (Fernández 1997,p. 4). A segunda questão questionada, seria que as competências são definidas na ação. E possuem uma capacidade não significante ser competente, afirmando que a competência não reside no ato de saber, abarcando uma série de conhecimentos (Saberes) o de capacidades, senão em que nos apetrechemos desses recursos.

Assim torna-se necessário repensar que ser competente é “ colocar em jogo a utilização destes saberes (Gillbet & Parlier, 1992). A terceira questão seria o contexto a margem do contexto, particularidade onde se põe em jogo a competência (Le Boterf 1997).

Ora sobre este conhecimento dentro de uma análise e perspectiva mais relevante sobre o conceito em estudo pode fazer-se uma abordagem mesma em quatro perspectivas a citar:

- As perspectivas das competências em que é vista como atributo e que considera como elemento extra - pessoais e definida como atributo.
- As competências vistas como qualidade, consideradas também como elemento extra-pessoais e definidas como atributos.
- As competências dos traços ou características pessoais consideradas como características intrapessoais e definidas como capacidade.
- As competências vistas como características ou ações, considerados fenômenos interpessoais e definidas como resultado de desempenho ou modalidade de ação.

3.2. Conceitos

Assim a partir dos anos 80, fruto da crise estrutural do capital, surge o modelo de competências profissionais que deriva de vários fatores tais como tecnologia, organizações, económica, demográfica e culturais.

Ora, numa tentativa de caracterização Spencer e Spencer (1993,p.15) dão um grande contributo ao conceito de competências quando reconhecem a evolução do conceito de competências quando afirma que” uma competência é uma característica fundamental do indivíduo que esta casualmente relacionado a um critério de eficácia e/ou performance excelente no trabalho ou situação. Perceberam, pois, os referidos autores que a utilização do termo competência ao princípio Taylorista de seleção e formação de pessoas, enfatizando o aperfeiçoamento de habilidade técnicas e específicas ao desempenho das tarefas operacionais da função.

Desta feita, é a partir deste contributo que o conceito passou a ter maior área de abrangência, englobando conhecimentos, habilidades, experienciais voltadas para o exercício de uma função nas organizações.

Hoje, o conceito evoluiu para a compreensão de que não se situa somente no âmbito do trabalho, pelo facto de não se limitar a execução de tarefas de um posto de trabalho.

Por conseguinte Spencer e Spencer (1993), McClelland (1973), definem como competência;

“uma característica intrínseca de um indivíduo que apresenta uma relação de causalidade com critérios de referência de efetiva e superior performance, numa dada atividade ou situação .Caracterizam característica intrínseca como uma qualidade da competência que é uma parte profunda e estruturada da personalidade da pessoa e, como tal, pode predizer o comportamento da mesma em variadíssimas situações ou atividades profissionais”.

Consequentemente, a competência surge como a causa de um comportamento e de performance ou, então permite, predizê-los. E, os critérios de referência, funcionam como bandeiras específicas na medida que a competência prediz realmente que faz alguma coisa bem ou mal feita.

Em termos gerais, o conceito de competências revela-se de uma extraordinária importância para uma empresa, organização, pois permite prever comportamentos sendo que estas previsões predizem o desempenho, diferenças umas das outras na medida em que podem ser ensinadas, e por último, deve refletir os comportamentos necessários ao sucesso fruto da organização.

Nesta ótica assegura-se que esta ideia de competência abrange:

- Características permanentes nos indivíduos
- Manifestam-se quando se executa na tarefa ou se realiza um trabalho a (ação é observável)
- O resultado da ação esta relacionada com o êxito
- Podem ser generalizadas a mais que uma atividade

Desta feita Perrenoud (2001), afirma que no novo século, a meta principal das escolas não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas o desenvolvimento das competências. Ora mesmo com algumas concepções e perspectivas alheias sobre o conceito de competências propostas por vários autores, cresce a urgência por uma

organização alternativa do trabalho escola e nos seus diferentes níveis, consentâneos com o privilégio das competências pessoais.

É nesta senda, que se questiona a função do professor, e apresentando um conjunto de reflexões e de propostas à mudança do papel que o docente deve ter, onde as novas identidades, fundamentadas basicamente na reflexão e na análise pedagógica, são consequência da evolução dos sistemas educativos e colocam um desafio às próprias instituições responsáveis pela formação de professores, Marzano (20004).

Com efeito, Os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa” Hargreaves, 1998,p.12)

Assim, o conceito de competências, integrada a concepção de educação e formação, estende-se ao ensino de uma forma muito rápida (Zabala, 2007), onde o autor é de opinião que a introdução do conceito de competências no ensino pode ser um recipiente para conter, de forma rigorosa, uma prática de ensino em consonância com uma perspectiva de formação integral, reta e para toda vida.

Zabala e Arnau (2007), justificam que a introdução das competências nas escolas pode remeter a uma substancial melhoria geral do ensino, uma vez que a formação é importante para o desenvolvimento de capacidades.

Para os autores enunciar os termos “competências” é uma consequência da necessidade de superar o ensino que se reduziu a aprendizagem assente na memorização de conhecimentos, muito frequentes, sem aplicabilidade na vida real ou em contexto de trabalho. Contudo os autores citados, entendem por competência, do âmbito da educação escolar, como sendo a capacidade que qualquer pessoa precisa para dar resposta aos problemas que enfrentará ao longo de sua vida, e que a competência será:

“a intervenção eficaz nos diferentes âmbitos de vida, mediante ações em que se mobilizem, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes altitudinais, procedimentos e conceptuais. (Zabala e Arnau, 2007,p.13) ”.

3.3. Distintas definições de competências em educação

- Definição no âmbito profissional

Mcclelland (1973,p.23) citado por Higuera (2012) define competência como “uma forma de avaliar aquele que realmente causa um rendimento superior no trabalho.

O autor centra esta definição, na função da competência e, de forma indefinida, relaciona-a com a qualidade dos resultados do trabalho”.

Mcleary (2005,p.55) define-a como sendo a presença de característica ou ausência de incapacidade que fazem duma pessoa a adequada ou qualificada para realizar uma tarefa específica ou para assumir uma função definida.

Ora Tremblay (1994), entende a competência como um sistema de conhecimentos, conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operacionais e que permitem dentro de um grupo de situações, a identificação de tarefas, problemas e a sua resolução por uma ação eficaz.

No dicionário enciclopédico Larousse, a competência é definida como um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes que permitem discutir, consultar e decidir o que concerne, ao trabalho. Supondo conhecimentos práticos, uma vez que consideram que não há competência completa se os conhecimentos teóricos não são acompanhados pelas qualidades e pelas capacidades que permitem executar as decisões que determinam competências.

Para Boterf (2000,p.26) competência é a sequências de ações que combina vários conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações. A competência é uma construção, é o resultado de uma combinação pertinente de vários recursos (Conhecimentos, Redes de Informações, Saber Fazer). Incorpora também o conceito de situação que consiste num conjunto de situações e problemas com características parecidas as já apreendidas ou encontradas.

Zabala e Armau (2007) concluíram que:

- As competências têm como finalidades a realização de tarefas eficazes ou excelentes.
- As tarefas estão relacionadas com as especificidades de uma ocupação ou desempenho profissional claramente definido (Um contexto concreto de aplicação).
- As competências implicam a prática de um conjunto de conhecimentos habilidades e atitudes.
- Definição do âmbito educativo

Na ótica de Zabala e Arnau (2007) a conceptualização do termo competência no âmbito educativo recorre as ideias princípios das fórmulas no mundo do trabalho, embora transpondo maior profundidade e extensão definem a competência no âmbito educativo como:

Aquilo que qualquer pessoa necessita para dar resposta aos problemas que terá de enfrentar ao longo da sua vida. E estas competências fazem referencia a sua série de capacidades que podem aprender, graduar e elevar na prática (na aplicabilidade a execução da capacidade) e que possuem um carácter dinâmico, que são seres interdisciplinares e que constituem uma síntese entre diversos tipos de conhecimentos teóricos, práticos e contextuais, (Roca 2007).Este autor citado por Saramona (2004), explica que “as competências são dinâmicas porque são objetivos que não se esgotam (esgotam em si mesmo, senão que se assentam nas bases para o aperfeiçoamento contínuo das capacidades que comportam.

No que concerne a visão de OCDE (2003) a competência educativa é definida como: a habilidade de cumprir com êxito as exigências completas, mediante a mobilização dos pré-requisitos, psicossociais de modo que enfatizem os resultados que o indivíduo consegue, através da ação, seleção ou forma de comportar-se segundo as exigências. E esta ideia é complementada do seguinte modo:

Cada competência é a combinação de habilidade prática, conhecimentos, motivação e valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamentos que possam mobilizar-se conjuntamente para que a ação realizada numa situação determinada possa ser eficaz.

Segundo Monereo (2005,p.54) define-as como estratégias e competências pois que elas explicam repertórios de ações apreendidas, autorreguladoras contextualizadas e do domínio variável.

Assim esta definição amplia a diferença de competência como sendo “a estratégia de uma ação específica para resolver um tipo de problema contextualizado e a competência como uma capacidade de ordem superior que integra estratégias cuja qualidade específica é a de saber ler que tipo de problema se coloca e quais são as estratégias que deve ativar para resolve-lo.

3.4. Fontes

Como se pode ver o conceito de competências, não deixa de ser uma preocupação, a melhor maneira, de formar um professor ou, mais concretamente, como ajudar a formar-se De Landsheere, (1994), citado por Mesquita (2011,p.68). Desta feita o conceito de competências tem múltiplas definições e diferentes definições para a sua aplicabilidade na educação, o qual muitas vezes se converte em obstáculo para descrever e executar os programas de formação. Isto explica-se porque o conceito de competências, originou-se por se ter vindo a estabelecer-se, devido a confluência de múltiplos itens disciplinares entre si,e entre as diversas tendências sociais e económicas.Com base nessa diversidade de conceituar as competências, atribui-se, então múltiplos significados em seu desenvolvimento, críticas e reelaborações, tanto na linguística como na psicológica (conduta e cognitivo) na educação.

Assim para responder à necessidade de redefinir o conceito de competências (Tabón, 2004), recorre a aproximação do conceito, há algumas fontes mais significativas a citar

3.4.1. Filosofia grega

- Competência instrumental (resolução de problemas). Consiste na interrogação da realidade, ocupando um papel central, ao conceber-se como apoio para a resolução de problemas com sentido para as pessoas.
- Competência interpessoal (capacidade de trabalhar em equipa interdisciplinar). E estabelece relações e conexões entre os diferentes temas e problemas, transcendendo a mera casualidade da (articulação de saberes das distintas disciplinas).
- Competência sistemática (capacidade para aplicar os conhecimentos a prática) Aristóteles (1999) define uma contínua relação entre o saber e o processo de desempenho, como se pode apreciar na metafísica, na qual se argumenta, que todos os homens, têm as mesmas faculdades (capacidades para o conhecimento) e os que os torna diferentes é o uso de as ditas faculdades, assim como as pessoas possuem por natureza o desejo de saber, o qual se rompe pelo prazer e sua utilidade.

- Competência sistemática (capacidade de aprender). Aqui Platón (1972) mostra na República como o ser humano pode cair no erro de assumir a realidade desde a aparência. Ainda, o autor busca na alegoria da caverna sugestões que para chegar ao verdadeiro conhecimento requer-se uma busca constante da essência das coisas, transcendendo o aparente e superando os erros da percepção. E isto só é possível devido a que toda pessoa possui em sua alma a capacidade de aprender.

3.4.2. Fonte linguística

- Competência instrumental (competência linguística. Noam Chomsky, em 1965, dentro da sua teoria, na gramática generativa transformacional e abaixo da denominação de competência linguística, a qual se refere ao conhecimento das regras os princípios abstratos que regulam o sistema linguístico, conhecimento que se evidencia nas atuações e desempenhos linguísticos individuais.
- Competência instrumental (competência comunicativa). Hymes (1980), põe em vigor no conceito de competência comunicativa, como a que define o uso e os atos concretos de dados a partir da linguagem, dentro de contextos específicos. Neste sentido, uma pessoa competente, no sentido da linguagem é aquela que admite num contexto de relações com os outros e faze-lo entender.

3.4.3. Fonte de filosofia moderna

- Competência interpessoal (competência interativa).Jurgen Habermas (1987) refere-se ao conceito de competência nos seguintes termos:
- Competência comunicativa e competência interativa, onde ambas se referem ao uso da linguagem por sujeitos considerados falantes-ouvintes que utilizam a linguagem para se entender acerca de um determinado tema, produzindo o significado dentro do mesmo âmbito de uso. Nesta perspectiva o autor considera que as competências têm um dos componentes universais que permitem o entendimento entre as pessoas.

3.4.4. Fonte da sociologia

- Competência interpessoal (competência ideológica). Eliso Verón, entre 1969 e 1970, propôs ao conceito de competência ideológica, como sendo o conjunto de maneiras específicas de estabelecer seleções e organização de um determinado discurso. Na qual as pessoas selecionavam palavras e as punham numa determinada ordem de acordo e de certas regras. E a mesma tinha também carácter generativo.

3.4.5. Fonte do mundo laboral

- Competência sistemática (capacidade de aprendizagem permanente). Hyland (1984) propôs estas competências nesta década, quando se começou a implementar novos processos de organização do trabalho como consequência necessidade empresarial de promover a aprendizagem organizacional e a mobilidade laboral. Nisto na década 80 dá-se um grande impulso na melhoria de condições produtivas e tomam como o ponto mais elevado a formação dos recursos humanos com parâmetros de eficiência e eficácia. Aparece então o desenvolvimento de competências laborais, sustentadas em quatro linhas: identificação; normalização; formação e certificação.
- Competência sistémica (criatividade e liderança) e competências interpessoal (capacidade de trabalhar em equipa). Na década 90 consolida-se a gestão do talento humano, baseado nas competências, construindo-se metodologias específicas para levar a cabo os processos de seleção, capacitação, renumeração, promoção e avaliação. Contudo este conceito privilegia mais o saber fazer que é o mero conhecimento, promovendo a formação contínua e se ocupa da flexibilidade laboral, para assumir valores de alta capacidade, para trabalhar em equipa, liderança e criatividade.

3.4.6. Fontes da psicologia cognitiva

- Competência instrumental (competências cognitivas). Esta fonte refere-se aos processos mediante os quais se processa a informação de acordo com as demandas, em torno das ações esquemas cognitivos técnicas e estratégias, o que permite ao sujeito conhecer, explicar, compreender e interpretar a realidade. De ressaltar também aqui a teoria da modificabilidade estrutural cognitiva

(possibilidade de modificar as competências por experiências de aprendizagens), teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1987,1988,1993), e ensino para a compreensão (que se apoia na aprendizagem aberta e contextualizada).

3.4.7. Fonte da psicologia laboral

- Competência instrumental (competências de entrada) e competência interpessoal e sistêmica (competências diferenciadas). Sobre esta competência (Spencer et al 1994) propôs que se deve ter mais em conta as características dos trabalhadores e seus comportamentos concretos antes a situações laborais. É de evidenciar o conceito de (Gallego,2000), quando afirma que as competências de entrada, permitem o desempenho normal e adequado de uma atividade, e as competências diferenciadoras, referem-se a características que possibilitam as pessoas a desempenhar de maneira sobressalente uma atividade, apontando vantagens competitivas a organização no seu conjunto.

3.4.8. Fonte de competência pedagógica

- Competência instrumental (capacidade de análise e síntese, de resolução de problemas e tomadas de decisão. De ponto de vista pedagógico, o tema começa a ser abordado a partir da década dos anos noventa, com o marco do estabelecimento de metodologias inovadoras para avaliar as aprendizagens e a qualidade da educação (Jurado,2003).O autor buscou como superar as metodologias tradicionais baseadas na memorização, na acumulação e na repetição mecânica de dados, para privilegiar os processos cognitivos (percepção, atenção, compreensão, inteligência e linguagem), as habilidades cognitivas (interpretação, argumentação, preposições) e a resolução de problemas com sentido para os estudantes.
- Competências básicas (fundamentais para se poder adquirir outras competências e também mais específicas). Neste sentido o apartado da linguística, junto com a influência da teoria do processamento da informação, as inteligências múltiplas e as competências laborais, estão consolidando pouco a pouco e, cada vez mais o conceito de competências básicas (competências comunicativas, matemáticas, sociais, em ciências naturais, técnicas, etc.), dentro dos desenhos curriculares.

Torna-se, portanto necessário que a investigação de competências, como explica Cabero (2005), determinem capacidades a adquirir em três âmbitos a citar. O conhecimento (domínio e diferenciação de conceitos teorias, modelos e métodos), execução (saber executar na prática um tratamento, um saber desenvolver um plano, saber oferecer um informe) e atitudes (ter uma atitude ética, dominar habilidades sociais, etc.). Assim ser competente requer ter um certo conhecimento concetual (teorias, modelos, construções, etc.) requer também saber fazer o aplicar certos instrumentos, procedimentos e por último, adotar, um estilo concreto de atuação, uns compromissos pessoas com certos valores e atitudes até de trabalho.

Assim as referidas fontes, fazem buscar o percurso dos currículos para melhor o professor adaptar e contextualizar as situações de ensino.

3.5. Dimensões

A profissão docente exerce-se por delegação social e estabelece-se num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes (que podemos determinar de profissional idade) e um ideal de serviço que lhe confere significado e que remete para o conceito de profissionalismo. E esse ideal consubstancia o exercício ético da competência profissional e os fins e valores que uma sociedade acha dignos de serem transmitidos e exemplificados através do processo educativo, (Estrela,2010,p.67).

A autora, depreende, que existe uma relação íntima entre os conceitos de profissionalidade e profissionalismo: onde o profissionalismo pressupõe o domínio e o exercício correto e orientado da profissionalidade e esta só pode ser delimitada em função de um ideal de serviço que lhe aponta finalidades.

Neste contexto falar de dimensões das competências é refletir sobre o profissionalismo enquanto ponto de encontro da profissionalidade e das dimensões ética, axiológica e deontológica que a inspiram e atravessam, permitindo distinguir os comportamentos dignos de profissionais daqueles que não o são. (Estrela, 2010,p.67)

Na mesma linha de pensamento, Estrela (2010,p.67), afirma que não podemos esquecer que a profissão docente historicamente situada, entre profissionalidade e profissionalismo são conceitos em permanente evolução, dependendo não só das funções que uma sociedade, num determinado momento histórico, confere à escola, em consonância com os fins que essa sociedade persegue para garantir a sua sobrevivência

e a sua transformação, como do estado de saberes referentes ao ser humano e ao mundo e dos saberes relativos às disciplinas ensinadas.

Perante tais circunstâncias, Tabón (2004) revela ser urgente atribuir as seguintes dimensões ao termo competências a citar:

3.5.1. Dimensões cognitivas declarativas

Nesta a aquisição de competências requer a assimilação de noções, regras e princípios que regem o funcionamento de uma certa atividade laboral. Para o autor, o indivíduo necessita adquirir em primeiro lugar, conhecimentos sobre certas profissões. Já que o conhecimento declarativo refere-se no que são as coisas, o que nos permite compreende -las e relaciona-las entre si.

Jonnaert (2009,p.15), numa caracterização criteriosa, defende “que os psicólogos do desenvolvimento cognitivo aceitam as diferenças e as complementaridades dos dois termos, competência/desempenho; e que estes põem em evidência os desfasamentos de diferentes naturezas entre a competência (definida a prior numa modernização do que desejam observar) e o que observou realmente através do desempenho do sujeito em situação; reafirma que a situação é o revelador desses desfasamentos, entre a competência e a sua atualização através de um desempenho. É o critério que revela os desfasamentos de diversas naturezas entre o que é previsto pelo investigador (a competência) e o que é realizado pelo sujeito (o desempenho) ”.(Vergnaud, 1983), citado por Estrela (2010,p.16), a situação assume progressivamente um lugar preponderante na reflexão sobre as competências.

3.5.2. Dimensão de habilidades cognitivas

Na literatura contemporânea sobre educação, o significado do termo capacidade e competência não está estabilizado. (Fourez, Englebert-Lecomte e Mathy,1997,pp.81-82).São mal definidos e não remetem, segundo os autores para teorias suficientemente estabelecidas. Contudo o conceito de capacidade é frequentemente associado ao de competência.

Como específica Estrela (2010,p.71), o conceito de capacidade diz respeito a conhecimentos transversais, utilizáveis pelo sujeito em situações muito variadas. E para que uma competência as possa convocar, essas capacidades devem ser estabilizadas e operatórias.

Com a mesma temática Tabón (2004), refere-se a habilidade que os seres humanos têm para processar as informações e gerar conhecimentos, mas que é fundamental a aprendizagem de estratégias de observação e análises da realidade circundante, assim como o exemplo adequado de documentação e informação em torno com o fim de explicar e compreender o âmbito de atuar em geral. Daí que na formação baseada em competência também se deve prestar atenção ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e que os indivíduos, aprendem a colocar em funcionamento todos os recursos cognitivos no momento e formação adequada.

3.5.3. Dimensão procedimental atual

Esta refere-se, a como se realizam as coisas e para ter habilidade para atuar na realidade. Este conhecimento é a base essencial para realizar as atividades e resolver os problemas. E sendo assim as pessoas competentes remetem-se a mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações da vida, (Perrenoud,2000).O qual todo ele deve combinar-se com qualidades, atitudes e recursos de ambientes (relacionais, documentos, informações etc.),que são mobilizados para alcançar um desempenho (LeBoterf,1998).

Na mesma linha Jonnaert (2009,p.117),leva-nos a crer que é em situação que o sujeito constrói os seus conhecimentos. Estes conhecimentos, se são viáveis em situações, são também um dos recursos (entre todos os outros) que permitem que o sujeito desenvolva competências nessas mesmas situações. E se os conhecimentos participam no desenvolvimento de uma competência, essa competência torna-se, por sua vez, critério dos conhecimentos que serão viáveis nesse contexto na medida e durante todo o tempo em que permitam à competência tratar com sucesso a situações.

3.5.4. Dimensão social

Em qualquer ser humano é inevitável a competência de uma perspectiva social, e na competência não será exceção. Contudo nos recentes fenómenos de globalização e mundialização, que influenciam especialmente nos aspetos laborais e económicos põem cada vez mais em evidência a impossibilidade de realizar uma atividade profissional, que seja de maneira isolada. É conveniente estabelecer relações pessoais de qualquer parte do globo, relacionadas com a nossa atividade, para poder seguir o ritmo acelerado do desenvolvimento, novidades, avanços que nos tentam. Ao mesmo tempo, cada vez em maior uma só pessoa pode desempenhar tarefas de certa complexidade, dada a

multiplicidade de aspetos do que só estar envolvidos em seu desenvolvimento e na possibilidade de abarcar todos os variados conhecimentos que se precisam. Resume-se que este trecho apele para que o trabalho tenda para o aceleração do trabalho em equipa e estabelecer relações cooperativas, (Vargas,2000). Isto porque independentemente do reconhecimento deste fenómeno, no desenho de qualquer profissão, as pessoas são obrigadas a interatuar com seus companheiros. É precisamente por uma competência não se desenvolver nunca em um vazio mais sim em torno laboral e profissional.

Torna-se, portanto, necessário que certos costumes sociais, respeito a diferentes culturas (religiosas, etc.) e saberes cooperam na concessão de um grande objetivo onde se compartilhe conhecimentos e se ajudando mutuamente para as áreas com fins propostos. Como específica o autor, esta aprendizagem é muito complexa porque influência não só no desenvolvimento integral do ser humano, como também, porque escapa nas possibilidades reais de qualquer instituição educativa.

Nesta perspectiva é frequente encontrarmos referência a um comportamento ou atitude geral que favoreçam o êxito do desempenho profissional.

Ora, o conhecimento de dimensão social é uma componente substancial de todas as competências, já que se requer sempre que se interatuem com os outros para poder ser competentes (Sladogna, 2000).

Assim para Glasersfeld (1994) citado por Jonnaert (2009,p.105), os conhecimentos não são transmissíveis. Pelo contrário, são construídos por aquele que aprende, onde são mantidos por todo o tempo em que são viáveis para o que aprende, articulando-os aos outros recursos (afetivos, sociais, contextuais, etc.). E esses conhecimentos segundo o autor permitem que se trate uma série de situações a citar:

Os conhecimentos são construídos e não transmissíveis; são temporariamente viáveis (e não definidos de uma vez para todas); necessitam de uma prática reflexiva (e não são admitidos como tais sem serem postos em causa); estão situados em contextos e situações (e não descontextualizados),

Em suma na visão de Jonnaert (2009,p.105), o conceito de saber fazer faz referência a um saber social e culturalmente determinado, onde os conhecimentos fazem referência a elementos constitutivos do património cognitivo de um indivíduo.

3.5.5. Dimensão comunicativa

Para os linguistas, a competência linguística é um potencial individual ainda não activado. É actualizado através do desempenho (Perrnoud, 2009, p.33).

Desta feita, segundo alguns autores podemos subdividir a dimensão da competência comunicativa em três competências básicas a descrever.

- Competência interpretativa. É vista como a habilidade para encontrar sentido da informação, exterior-incluindo desde a capacidade para encontrar sentido no texto uma preposição de um problema, gráfico, do esquema arte do saber, explicando teorias ou partes de um texto (Hernandez, 1998)
- Competência argumentativa. A que consiste elevar a capacidade de racionamento para sustentar todo tipo de planificação, desde o saber expor adequadamente as próprias teses e opiniões até a organização coerente do argumento (Perez,1999)
- Competência propositiva. Orientada a formular mundos possíveis, regularidades, explicações e generalizações.

Do mesmo modo, Hymes (1980), afirma que estas competências comunicativas não se desenvolvem quando se manejam as regras gramáticas da língua, mais sim quando uma pessoa pode determinar quando se fala e não se pode falar, e também sobre o que, com quem faze-lo, aonde e de que forma. Quando é capaz de levar a cabo um repertório de ato de fala, de tomar parte em eventos conciliando e avaliando a participação dos outros. (Tabón, 2004). Assim esta competência abarca também atividades como a adequação do discurso, a característica de auditório, a opção de uma postura construtivista e criativa, a planificação de opinião ante situações problemáticas, a capacidade de propor alternativas ante confrontação de perspectivas e em geral a capacidade de resolver situações em caso de conflitos. É uma atitude permanente de evitar a participação do outro e da exposição de pontos de vista distintos, consequência do respeito e tolerância e enfim do diálogo como atitudes baseadas no trato dos demais.

3.5.6. Dimensão ética

O termo ética reportado aqui no nosso trabalho, refere-se a fundamentação dos princípios de bem e de mal e moral como a aplicação desses princípios a situações particulares.

Assim a função educativa como fim o desenvolvimento de outros seres humanos, torna-se evidente que ela tem de ser eticamente exercida, o que significa que quem desempenha tem de orientar a sua ação por princípios éticos de carácter geral e por normas de caracteres mais específicos ajustados às situações profissionais. Por outras palavras, o exercício docente requer uma ética profissional. (Estrela, 2010,p.69).

Desta feita, esboçamos o conceito de (Cañas-Queiros, 1998), que concebe a ética como a maneira muito geral-como ”uma racionalização do comportamento humano, é decidir um conjunto de princípios ou enunciado de dados a luz da paz e que ilumina o caminho, acertadora conduta.

Segundo o autor esta competência define que toda a atividade humana origina uma responsabilidade por parte do que ela realiza, pôs e deve atuar sempre de maneira com que as consequências de seus atos, sejam justos e benéficos. Em contrapartida se a competência profissional busca apontar para o princípio da capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral, é exigível que nos preocupemos quando considerarmos alcançar um objetivo profissional. Porque o ser humano não é perfeito, esta exposto a apetites, sentimentos, estados de ânimo, de maneira que se corre o risco de desvirtuá-lo no” êxito “como beneficia ao desenvolvimento pessoal, (económico, social ou de qualquer outra índole) em detrimento dos demais.

Esta dimensão pretende antes de tudo recordar-nos de que uma profissão comporta benefícios para que a exerça. Supõe uma atividade, que repercute também nos demais e que estes devem igualmente, ver-se beneficiados. E é responsabilidade de quem desempenha uma profissão assegurar de que as consequências se sua atividade se ajustem a estes princípios básicos a respeito aos demais e ao ambiente de equidade e proveito comum.

Ora, assim sendo um profissional competente deve ser consciente de que sua profissão “tem uma dimensão social de serviço a comunidade que se antecipa a dimensão individual e da profissão, a qual é benefício particular, o que se obtém delas (Cañas-Querós, 1998). Segundo os autores entendem que um profissional autenticamente competente é consciente de que suas ações devem ser encaminhadas em última instância, é um bem comum e interesse público antes que a si próprio.

Na mesma temática, concentramo-nos agora na natureza multidimensional do conhecimento do professor, baseada em Sá-Chaves (2000,p.46), toma-se como

referência as dimensões propostas por Lee Shulman, que caracteriza o conhecimento prático na profissão docente como sendo:

- Conhecimentos de conteúdo, que se refere aos conteúdos, estruturais e tópicos das matérias a ensinarem.
- Conhecimento de curriculum, que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem como ferramentas de trabalho aos professores.
- Conhecimento pedagógico geral, que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.
- Conhecimentos dos fins, objetivos e valores educacionais e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.
- Conhecimento das aprendentes e das suas características que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.
- Conhecimento pedagógico de conteúdo, que se caracteriza como uma especial amálgama de ciência e pedagogia capaz de tomar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusivo dos professores.
- *Conhecimentos dos contextos*, quer remetem para as dimensões que vão da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas (Sá-Chaves, 2000,p.46).

Nesta perspetiva, todas as dimensões remetem para que a qualidade da ação educativa, das aprendizagens realizadas e das competências e saberes adquiridos, se tornem fatores que condicionem todo o percurso social que se supõe realizável, reenviando o professor para uma atuação mais contextualizada e em equipa e configurando o seu perfil de desempenho como o de um profissional autónimo (Campos,2002),citado por Mesquita (2011,pp.25-,26).

3.6. Diferentes Componentes de competência

Cortesão (2000), salienta que o que se vai ser na vida profissional, é o resultado de inúmeros fatores: pessoais, económicos, políticos e socioculturais.

Certamente estão longe de uma perspetiva consolidada de um conjunto ilimitado de estratégias que, por sua articulação, orientam o trabalho dos futuros professores.

Desta feita, nas diferentes enunciações, sobre o conceito de competência, de diferentes autores podemos encontrar diferentes, componentes de competências a descrever:

Saber componente que integra o conjunto de conhecimentos que permite ao titular da função realizar comportamentos associados às competências;

Saber Fazer componente que integra o conjunto de habilidades e destrezas que permitem a aplicação dos conhecimentos adquiridos na solução de problemas que surgem no contexto do seu trabalho;

Saber Estar eficiência no desempenho das tarefas do posto de trabalho são insuficientes, pelo que é necessário que os comportamentos se ajustem às normas e regras da organização em geral, e do seu grupo de trabalho em particular. De resto, o saber-estar está relacionado com as atitudes e interesses do titular da função;

Querer Fazer-componente em que o titular da função deverá querer realizar e desenvolver os comportamentos que compõem as competências, pelo que os necessários querer-fazer se relacionem com a motivação;

Poder fazer-componente em que é importante dispor, na organização, de todos os meios e recursos ao desempenho dos comportamentos associados às competências.

Conclui-se, portanto, que cada comportamento associado a uma determinada competência é produzido pelo efeito destas cinco componentes, como podemos verificar na seguinte figura:

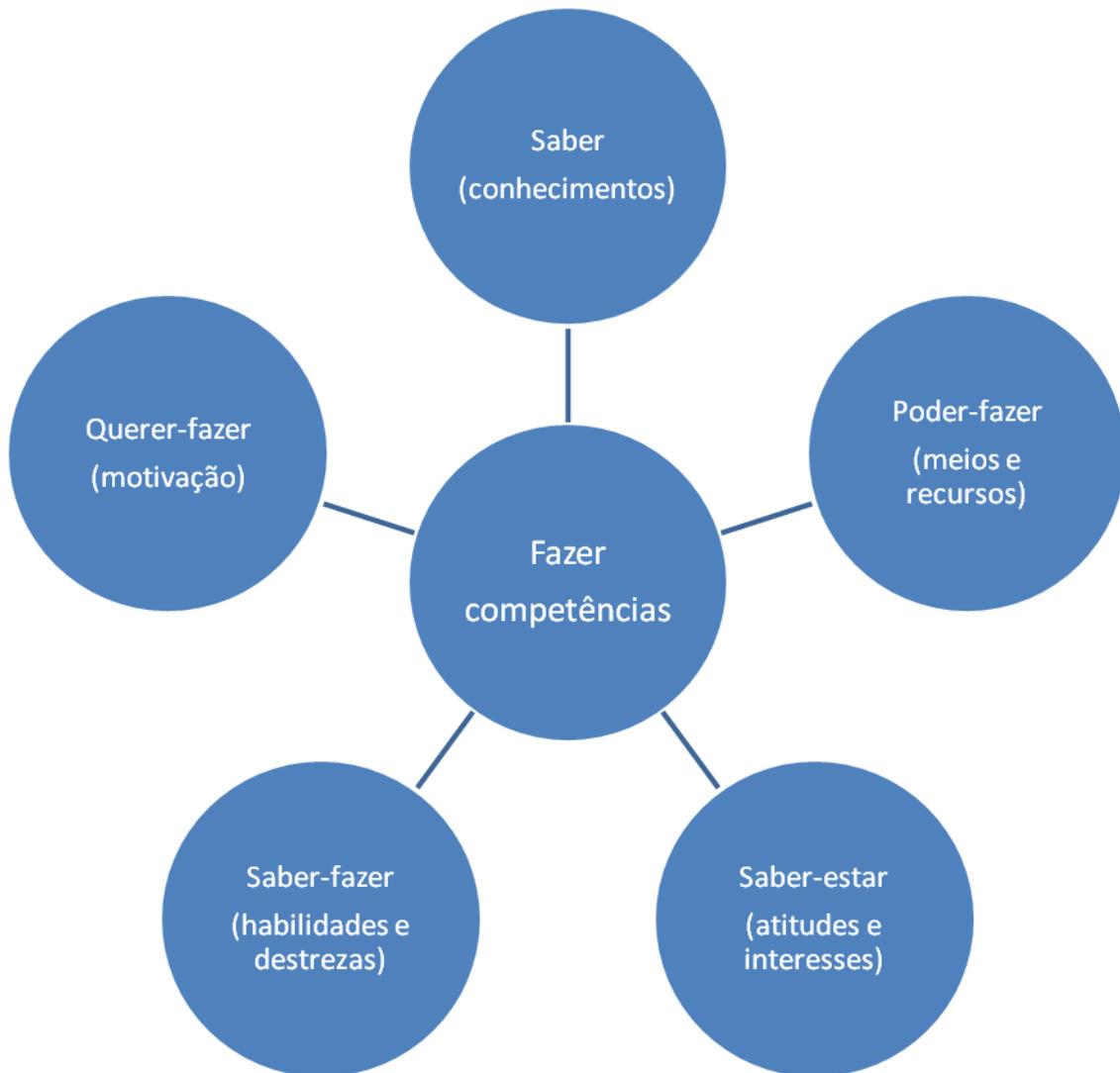


Figura 3: Cinco componentes da competência-Fonte Ceitil (2007) Obs.: Os círculos são da autoria da investigadora.

Para Ceitil (2007), as competências, têm de ser exercidas pois elas só existem na e pela ação. Salaria também, que apenas se devem considerar e trabalhar sobre competências que sejam operacionalizadas através de indicadores observáveis, indicadores comportamentais, que correspondem a comportamentos concretos que devem ser observados na prática profissional das pessoas, sejam em termos atuais, seja em termos de comportamento requeridos num futuro estabelecido, e permitem, tanto às pessoas que vão atuar estas competências, como àquelas que as vão avaliar, terem referências de uma certa objetividade para poderem assegurar-se de que tal ou tal competência existe, de facto, na ação dos sujeitos em causa, e não são a mera projeção das subjetividades de que avalia.

Ora, a atualização de um conjunto de competências no exercício de uma determinada atividade, papel ou missão, permite que se alcancem elevados níveis de desempenho profissional, sendo que este é exatamente um dos principais ingredientes do conceito de competências: o de ter relações de instrumentalidade com os indicadores de elevada performance profissional. Esta relação de instrumentalidade pode ser efetiva ou, prospectiva e previsional.

3.7. Desenvolvimento de competências

A educação hoje tem necessidade obrigação de evoluir em qualidade. E uma das vias para evoluir em qualidade será ensinar para o desenvolvimento de competências, recorrendo a perspectivas construtivistas, constituindo um novo paradigma educacional centrado em quem aprende, valorizando os processos e não só os produtos de aprendizagem. Contudo, a introdução de competências como base para o currículo escolar promove inovação porque conduz à organização de novos ambientes de aprendizagem desenvolvendo interfaces entre esses ambientes, lida com uma maior complexidade e integra diferentes mudanças sociais. (Kamarainen, 2000), citados por Galvão & outros (2006,p.52).

Devido a demanda e necessidade que se requer hoje no mundo educacional, no que concerne ao desenvolvimento de competências, urge a necessidade de se constatar da importância e do papel das competências, no que se prende, com a necessidade de compreender os processos do seu desenvolvimento. Tudo indica que a compreensão destes processos pode constituir uma mais-valia inestimável no que concerne à educação, e concretamente à educação em ciência, onde a dimensão pessoal e relacional assume um carácter fundamental.

Assim segundo Galvão & outros (2006,p.53), desenvolver competências é um processo complexo, progressivo, integrador, dinâmico, nunca acabado, mas sempre reconstruído. É um movimento dialético entre o pensamento e a ação, entre a experiência e a reflexão.

É bem verdade que inúmeros estudos têm sido feitos no âmbito da problemática do desenvolvimento de competências e, de acordo com as conclusões desses estudos, parece que o seu desenvolvimento não se prende apenas nas práticas formais e institucionais de educação. Em termos gerais as competências de carácter pessoal e relacional, adquirem-se e desenvolvem-se em vários e diferentes contextos. (Galvão & outros 2006,p.53)

Na mesma linha de reflexão o autor acima referenciado afirma que, estas competências adquirem-se e desenvolvem-se a partir de situações formais de educação (organizadas e institucionalizadas como a escola), não formais (organizadas com características pontuais e institucionalizadas como os museus ou centros de ciência) e informais (não organizadas nem institucionalizadas que ocorrem no quotidiano), e durante todo o conjunto de situações de aprendizagem que constitui o percurso de vida dos indivíduos. E por isso tais competências desenvolvem-se por processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais-situações de aprendizagem-pelo que, a experiência e a aprendizagem pela experiência, assumem, neste caso, particular relevância.

Tudo nos leva, pois a crer, em corroboração com a ideia dos autores, que de facto, as competências não se ensinam por métodos transmissivos. E que quanto mais variadas e estimulantes forem as situações vivenciadas, maior será a probabilidade destas competências se adquirirem e se desenvolverem de forma integrada. Pode-se então afirmar que esta diversidade que se preconiza é uma consequência da flexibilidade curricular que pode ser o projétil fomentador de práticas inovadoras e de mudança.

3.8. Classificação de competências

Gonzáles y Wagenaar (2003), afirmam que as competências contribuem para o desenvolvimento de títulos melhor definidos e no aperfeiçoamento de sistemas de reconhecimentos simples, eficientes, e justos, capazes de refletir sobre a diversidade, para selecionar um conhecimento apropriado para um determinado perfil.

Assim os programas de formação centrados na aquisição de conhecimentos, na pedagogia orientada para a aquisição de competências não se centram sobre o que o aluno deveria saber, ao concluir uma matéria ou ciclo de ensino sobre as ações que terá de ser capaz de efetuar, depois de superar um período de aprendizagem. (De Miguel, 2004), ainda para o autor só através do desempenho de uma atividade profissional podemos estimar a amplitude e o nível de competência adquiridas. Isto é o que permite que se exija e reveja a metodologia de ensino, como nos sistemas de avaliação a utilizar no ensino.

Desta feita coloca-se em evidência a necessidade de integrar diferentes visões ou perspectivas que possam manter as audiências implicados nos processos de ensino.

Segundo o mesmo autor, esta harmonia entre as propostas relativamente as competências é que servem como marco de referência para a compreensão e classificação da natureza das qualificações e das relações entre as mesmas.

Deste modo, embora hoje existam diferentes e infinitas classificações no âmbito das competências, encontramos as que se classificam em laborais e profissionais, onde as primeiras defendem os trabalhos de qualificação e se desenvolvem mediante estudos de técnicas de formação de profissionais, e que se aplicam a atividades muito específicas; as segundas que são exclusivas de profissionais que realizam estudos em educação, e se caracterizam por sua alta flexibilidade, amplitude, bem como pela capacidade para imprevistos e para o confrontar problemas de alto nível de complexidade. (Sanches, 2009, p.196).

Afloraremos a classificação de Bunk (1994), citado por Sanches (2009, p.196), que as distingue em quatro tipos de competência, que as seleciona de acordo com as rápidas transformações económicas e sociais a citar:

- Competência técnica (onde encontramos os conhecimentos e destrezas requeridas para abordar tarefas profissionais um amplo espaço laboral).
- Competência metodológica (aqui esta a análise e resolução de problemas, ao mesmo tempo que transfere soluções a outros contextos).
- Competência participativa (inserida na colaboração e no trabalho e trabalho em equipa).
- Competência pessoal (que requer a participação ativa no trabalho, tomada de decisão e aceção de responsabilidade).
- Assim a partir desta classificação, concebe-se a seguinte ordenação para orientação de perfil de professores que são:
- As competências por razões de amplitude
- Que são classificadas numa primeira hora como as gerais ou específicas e que em função delas distinguem-se (3) tipos de competência.
- **Competências básicas:** são aquelas que são fundamentais para desenvolver com eficácia os diferentes contextos sociais e laborais (O CDE, 2002). Representam uma dimensão multifuncional e transferível de conhecimentos, destrezas e

atitudes que todos os indivíduos necessitam para sua realização pessoal, inclusão e empenho. E que as mesmas devem ser desenvolvidas ao finalizar o ensino obrigatório e devem atuar como a base sobre a qual se formam os demais tipos de competência, dentro de uma aprendizagem ao longo da vida. São as denominadas competências cognitivas do processamento de informação que incluem as competências:

- Interpretativas (que se fundamentam na compreensão da informação para buscar sentido); as argumentativas (que se sustentam no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes dirigidas a explicação de determinados processos) e as propositivas (que consistem em propor hipóteses para explicar certos feitos ou construir soluções à problemática).
- Competências gerais ou (transversais), que se definem como sendo o Sub conjunto formado pelas competências que são comuns para qualquer curso ou área de formação e que se relacionam com a prática integrada de atitudes e rasgos de personalidade, conhecimentos adquiridos e também valores. E são necessárias para desempenhar de maneira adequada o nível requerido. Estas subdividem-se em, instrumentais (que são aquelas que têm uma função mediadora para enfrentarem desafios e desenvolverem aprendizagens); as interpessoais (que dizem respeito as capacidades e destrezas sociais relacionadas com os processos de interação social e comunicação); as sistémicas (que permitem aproximar-se e interpelar a realidade de modo complexo e interrelacionado e não como um conjunto de factos isolados, implicando uma cominação de compreensão, sensibilização e conhecimentos para relacionar e agrupar partes do todo).
- Competências técnicas ou específicas, são competências próprias de uma determinada ocupação ou área de formação, fundamentadas em conhecimentos científicos e técnicos, que devem potenciar com habilidades e conhecimentos, que se refiram à capacidades para realizar uma série de funções concretas. E classificam-se por sua vez em: fundamentais (que correspondem a funções muito especializadas que são necessárias para chegar a uma titulação; obrigatórias (que são colocadas nos postos de trabalho de uma determinada ocupação); optativas (que são específicas de um grupo de posto de trabalho dentro da ocupação ou profissões, que permitem chegar a títulos de

competências que se requerem em vários outros; adicionais (que são comuns em todo campo ocupacional e profissional e se requerem como apoio para as demais competências).

- Competências por razões dos participantes
- Competências individuais ou pessoais, são as que incluem as básicas, gerais e específicas, com o objetivo de atribuírem a estas diferentes condições e com particularidades concretas em função de cada uma das pessoas que se vêm implicados na sua aquisição e avaliação. Zabalza (2009) citados por Sanches (2009,p.198).

O autor identifica nesta competência (4) quatro grupos de competências a citar:

- Competências referidas a comportamentos profissionais e sociais
- Competências referidas a atitudes
- Competências referidas a capacidade criativa
- Competência de atitudes existenciais e éticas.

Já Van Vucht Tijssen y DeWeert (2005) citados por Sanches (2009,p.198),classificou-as em:

- Competências específicas; genéricas; académicas e reflexivas.
- Competência coletiva ou organizativa.
- É uma competência de preocupação crescente das empresas e organizações. Aparece através da cooperação e simbiose existente entre as competências individuais.Só aparecem através da pertinência do estudo de um certo número de características de funcionamento de uma unidade ou de um grupo.
- Para (Le Boterf, 2001,p.139) só se reconhece a mesma competência quando:
- Existe uma elaboração de representações compartilhadas de um problema operativo, de um objetivo a alcançar ou de um esquema interpretativo
- Comunicação eficaz, que deve existir na linguagem operativa com, adaptação a linguagem de situações vividas coletivamente de (rotinas, urgência ou inéditas)

- Quando existe uma cooperação entre os membros da equipa com capacidade para negociar conflitos, atuação coletiva, modo de cooperação eleitos e apropriados para as diferentes forças de organização.
- Um saber coletivo de experiência com formalização e atuação de resultados com a existência e funcionamento de processos de orientação das práticas profissionais e o funcionamento de grupos de intercâmbio.

Assim hoje, todos parecem estar de acordo quanto ao acréscimo de exigências feitas a, escola e conseqüentemente aos professores. Ore é esperado que estes tenham competências necessárias para assegurar aprendizagens de qualidade com seus professores (Cardoso, 2002). Trata-se de novas responsabilidades e novas funções que, conforme Perrenoud (2000), não se reduzem apenas no domínio dos conteúdos a serem aprendidos.

Nas ciências da Educação, a noção de competências, remete para os recursos cognitivos do sujeito, tendo também em consideração uma quantidade considerável de outros elementos que possam intervir com sucesso na realização de uma ação pelo sujeito em situação (Jonnaert, 2002) citado por Mesquita (2011,p.36).

3.9. Avaliação de competências

A polémica sobre o conceito de competência tem provocado acessos debates conceptuais, não se tendo ainda hoje, à nível de países, conseguido chegar a consenso.

Esta falta de consenso relativamente à definição de competência parece resultar do quadro teórico de prática de várias correntes de pensamento, que dão ênfase ao conceptual e ao epistemológico que suporta as diferentes conceções, dos tipos de dimensões (políticas, técnicas, científica), da cultura, dos contextos, dos campos disciplinares (educação, ciências do trabalho, sociologia, psicologia, etc.), dos recursos, da atividade a desenvolver e das realidades de cada país a que os autores pertencem. (Galvão e outros, 2006,p.47).

Desta feita, em alguns países (dentro de cada contexto), funcionam com um carácter academicista, o que requer que se centre no professor e no seu ensino, onde Gonzáles Sanmamed (2005), adverte que para tal é necessário adaptar o modelo de convergência europeu e que o mesmo passava por três desafios fundamentais:

- Que se repense nos estudos oferecidos e na sua organização.

- Que se repense na apresentação dos materiais.
- Repensar no modo como se ensina, e revisa a metodologia.

Ora o mesmo autor, afirma que a troca conceitual, aponta para a necessidade de melhorar a função didática do professor e atribui mecanismo de apoio e acessoriamento aos docentes para incidirem em processos de inovação em seu desempenho profissional. (González Sanmamed, 2005).

No entanto, (Pires, 2000,p.48),tece algumas considerações, quando afirma que apesar das divergências, as competências estão ligadas ao contexto, possuem uma dimensão pessoal e coletiva e que são consideradas como edifícios em permanente construção. Para o referido autor existe também consenso quanto às competências englobarem saberes (os saberes, o saber-ser, o saber-fazer prático, o saber estar com os outros), conhecimentos, atitudes e raciocínios operacionalizados, o que lhes confere um carácter abrangente.

Assim, apesar de se reconhecerem todas essas diferenças de interesse, falar de mudanças implica perspetivar a avaliação como inerente a essa mudança, o que significa que é necessário o desenvolvimento integral de novos e adequados modos de avaliar.

Pinto (2003,p7), citado por Galvão e outros (2006,p.59), a avaliação é um processo que também está presente no quotidiano da sala de aula... a aceitar esta perspetiva vem posicionar a avaliação no plano da comunicação interpessoal, em detrimento de uma visão mais tecnicista, onde as pessoas, avaliadores e avaliados são mais secundarizados.

Deste modo, a avaliação pode ajudar os indivíduos a clarificarem os seus objetivos. É a competência reflexiva sobre o seu trabalho que permite aos alunos e, eventualmente, aos professores, identificar as suas dificuldades, perceber os seus erros e, ao mesmo tempo, junto de outros (Pinto,2003,p.8).

Hoje, a tendência de avaliar competências, desenvolve-se através de políticas educativas específicas de âmbito da formação profissional de alguns países. (Adam, 2004).

Assim, dado o carácter do nosso trabalho investigativo sugerimos, a apresentação de alguns modelos de avaliação de competências, para uma reconfiguração, dos dispositivos de formação, tendo em conta alguns autores.

Segundo Villar Angulo y Alegre (2004), no seu “Manual para la excelencia en la Enseñanza superior” define-a como sendo:

“Uma ação encaminhada a estimar, apreciar ou julgar o valor o mérito que tem a transformação do conhecimento, capacidade, ou atitude dos indivíduos.”

Para o autor na avaliação por competências, avalia-se o desempenho de um indivíduo com respeito a um critério, pré-estabelecido, pelo que as avaliações com respeito a uma norma (norm-referenced assessment) se comparam ao desempenho de um indivíduo com relação ao de um grupo. E que as metodologias, aplicadas são as mesmas e o que os diferencia é a forma como elas são aplicadas e avaliadas.

Desta feita Mc Donald y outros (2000), defendem quatro fundamentos para a avaliação por competências que são:

- Que elas se estabelecem em bandeiras educacionais
- Que os indicadores definidos podem ser alcançados pela maioria dos indivíduos
- Os diferentes desempenhos podem refletir-se nas mesmas bandeiras
- Refere-se como os avaliadores podem elaborar juízos consistentes sobre as evidências destes desempenhos.

Assim o desenvolvimento da avaliação por competências requer a prática, e a promoção do seu desenvolvimento. (Villardón, 2006,pp.60,61). Defende que tem que se conceber a competência como o resultado de um processo de aprendizagem na qual encontramos quatro consequências para avaliar a descrever:

- Avaliar todos os saberes que supõe a competência de (conhecimentos, habilidades e atitudes);
- Promove uma mobilização de estratégias dos (conhecimentos, habilidades e atitudes) como recursos disponíveis e necessárias para dar resposta a uma determinada situação;

- Ela se desenvolve a partir de uma atividade que se realiza no indivíduo, numa determinada situação, tendo como referência de valorização os critérios do que se deveria fazer e como;
- Promove um processo de aprendizagem. E que as diferentes avaliações deste processo permitem favorecer o alcance dos objetivos formativos.

Em consequência, corroboramos com a ideia de Villardón quando afirma que se fala de avaliação de competências quando se compara o desempenho do indivíduo com respeito aos níveis de competência estabelecida, e a decisão corresponde a uma função sumativa de avaliação. E que esta avaliação certifica ou credita o alcance desejado das competências. E ao mesmo tempo a avaliação formativa promove o desenvolvimento das competências e que podemos entender este tipo de avaliação como sendo a avaliação de competência por competência.

Para Villa y Poblet (2007,p.40), não existem modelos adequados para, avaliar competências, o que significa que estas estão previamente definidas de modo que a ação da avaliação só tenha seus indicadores referidos a níveis estabelecidos das mesmas.

Ora o modelo de avaliação por competência, a definição de competências corresponde ao saber o que se deseja avaliar e o desenho da avaliação defini explicitamente como se vai avaliar. E o desenvolvimento da avaliação deve concretizar o nível desejado do que se vai avaliar.

Assim este modelo centra-se em três grandes classificações

3.9.1. Modelo centrado no desempenho

Miller (1990) parte do pressuposto de que algo tão complexo como a prática médica tem que ser avaliada, por um método capaz de recorrer a todas as evidências necessárias para emitir um juízo sobre o desempenho profissional.

O autor, a partir de uma pirâmide composta por quatro níveis de complexidade crescente, constrói sua proposta de como avaliar este desempenho.

O primeiro nível, onde o autor faz corresponder todo o conhecimento que se deve ter e dominar para desenvolver com êxito o seu profissionalismo, o que o justificou como o nível do Saber.

O segundo nível do saber que o autor o aliou ao decidir, interpretar o conhecimento adequado e combina-lo através de diversas fontes de reforço para a realizar um diagnóstico, aqui Miller qualifica-as como a qualidade de ser funcional, a ter certos conhecimentos como juízo, habilidades ou fortalecimento para cumprir uma obrigação ou tarefa.

O terceiro nível que se caracteriza por ter que demonstrar através de uma atuação que se sabe, que se tem (conhecimentos) e que se sabe como levar a cabo uma situação tendo como referência de valorização os critérios do que se deveria fazer, e como resolver. Para o autor aqui reside a transformação de uma avaliação, onde considera que é possível desenvolver um nível de avaliação mais real.

O quarto nível onde o autor explica como é muito difícil estes níveis concretizarem-se na prática.

3.9.2. Modelo centrado nos resultados

Woorhees (2001), identifica quatro componentes em que se incidem este modelo

- As características da personalidade, o temperamento e as capacidades que possuem uma pessoa, são fundamentos da aprendizagem sobre os quais se constroem as experiências posteriores. E aqui onde se explicam as diferenças individuais e neste caso explicar porque as pessoas experimentam diferentes experiências de aprendizagens e alcançar os diferentes níveis de conhecimento e habilidades.
- Destrezas, habilidades e conhecimentos, são desenvolvidas através de experiências de aprendizagem que, geralmente se atribuem a escola, mas que podem aprender-se em contexto mais amplo alcançando associacionismo e participação comunicativa.
- Competências, que são o resultado de experiências de aprendizagens integradas nas quais as habilidades as capacidades e o conhecimento interatuam para responderem a tarefa orientadora.
- Demonstrações, que são o resultado da aplicação das competências. É neste caso a avaliação da execução das competências deve-se a este nível.

Ora, este modelo tem como função o asseguramento das habilidades conhecimentos capacidades específicas dos indivíduos consideradas como importantes com relação o que se estuda e a etapa educativa seguinte. E que para tal requer-se:

- ✓ Uma descrição da competência
- ✓ Explicação dos critérios e níveis de avaliação das competências
- ✓ O estabelecimento de uma bandeira por meio do qual o individuo se julgue a si mesmo como sendo ou não competente.

De uma forma global, os resultados da avaliação não se associam a maturidade natural ou as transformações sociais ou outras influências, que são consideradas produtos da intervenção educativa.

3.9.3. Modelo integrado na avaliação

Segundo a trajetória dos autores (Hager,Conczi y Athanasou,1994;McDonald y outros,2000) apontam para elementos de reflexão desde o campo de formação profissional e da educação de adultos.

Para os referidos autores, avaliar competências é assumir os quatro pressupostos da avaliação citados anteriormente. E McDonald y outros (2000,p.52),reforçam a ideia de que a competência inclui um conhecimento, compreensão, resolução de problemas, habilidades técnicas, atitudes e ética. E que os métodos integrados avaliam uma série de elementos de competência e todos seus critérios de desempenho simultaneamente. Delimitam que forma e que método é mais apropriado para avaliar de um modo integrado (procurar combinar conhecimentos, compreende-los, solução de problemas, habilidades técnicas, atitudes e valores).

Hager y outros (1994), afirmam também que é necessário ter como primeiro passo para avaliar competências a sua especificação, que competências avaliar; no segundo passo ajusta-las ao critério e informação a recorrer (evidências) com as estratégias que proveem dessa informação.

Desta feita ao promover-se a integração metodológica está a permitir-se que se enfrente com o problema da objetividade da avaliação, onde para os autores a objetividade é o uso inteligente da subjetividade não se negocia (...) é o avaliador que promove a objetividade e não os dados. (Hager y Butler,1996,p.372).

Em termos gerais, é importante salientar que se corrobora da ideia de que a formação de professores, é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino»(García,1999,p.26).

Ora, como se pode observar segundo (San Pedro,2010,p.64), as sociedades contemporâneas, estão na área da educação e formação, perante grandes desafios que exigem uma atenção aprofundada. Já que estamos numa fase de evolução social, onde reconhecer o mérito tem consequências diretas para a vida das pessoas.

Para o autor, a avaliação, tem vindo a tornar-se um tema central no debate sobre as questões da educação nos diferentes países. Quer ao nível da opinião pública, quer ao nível mais particular das medidas de políticas educativas. Isto permite com que o conceito de competências utilizado no campo da formação profissional, se abra pouco a pouco em todo sistema educativo e nos processos de formação contínua, onde a gestão de competências se converte num modelo integrador e orientador das diferentes políticas de recursos humanos. Esta ideia reafirma o sentido da formação e sua vinculação com a atividade laboral. (San Pedro, 2010,p.64)

Logo para Estrela e Nóvoa (1999,p.98), o sucesso desta tarefa depende inevitavelmente, da forma como todo o processo foi gerido e do envolvimento do conjunto dos interessados. E que para o caso da avaliação para o desenvolvimento profissional, torna-se necessário evidenciar duas questões fundamentais: a relação da avaliação com a autonomia dos professores; e a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor (idem).

Numa tentativa de caracterização, poder-se-ia considerar que, ao constituir-se uma matriz orientadora, esta constituiria um referencial comum que definiria critérios para encontrar prioridades, quanto aos conhecimentos e competências a deter pelo professor, quanto as atitudes e valores pretendidos de onde podem advir as orientações para a conceção, desenvolvimento e avaliação dos programas de formação assim como para a avaliação, orientação e melhoria do desempenho profissional.

Assim, numa ótica de caracterização a prior, sobre a transmutação do processo de avaliação, vemos que estes modelos segundo (Figari,1996,p.150), assumem um papel heurístico, dando ao avaliador configurações possíveis para a inteligibilidade do real. Mas, a posteriori, é também o instrumento hermenêutico por excelência, na medida

em que permite ao avaliador proceder ao tratamento das informações. Para primeiro comparar os resultados com um referencial, para atribuição de sentido; segundo para poder recorrer a uma teoria geral para aprofundar a sua explicação.

Neste sentido, o contexto decisivo da avaliação configura um conjunto de “jogos” possíveis que remete para o seu uso social, dando origem ao chamado “campo das funções”. Onde a função da avaliação é definida segundo Hadji, citado por Alves e Flores (2010,p.286),como “o papel característico de um elemento ou de um objeto no conjunto em que está integrado”, o que no caso do ensino e da formação, remete para a dimensão pragmática e instrumental da avaliação: para que é que serve? Ora, de igual modo, esta análise a partir do campo das funções permite uma visão fenomenológica do ato de avaliar, realçando a sua sequencialidade temporal. O antes da ação de formação; Durante a ação de formação e o Depois da ação de formação.

Em suma, Hadji (1994,p.64) esboça, que a avaliação desempenha, pois, uma função predominante “reguladora”, mas esta função subsume um conjunto de funções anexas e complementares, tanto ou mais importantes que a regulação: segurança, assistência, feedback, diálogo interação, reforço, correção, etc.

O próprio autor refere ainda, que um dispositivo de formação, mesmo analisado segundo a sua sequencialidade temporal, corresponde a uma situação muito complexa devido, entre outros os seguintes aspetos:

- ✓ As categorias utilizadas não são mutuamente exclusivas: a avaliação diagnóstica pode ser formativa, a avaliação sumativa também pode ser formativa.
- ✓ As várias funções da avaliação são, em si mesmas, muito complexas e comportam várias funções anexas que se cruzam entre si;
- ✓ A distinção antes/depois não é verdadeiramente operatória, na medida em que, por exemplo, qualquer avaliação preditiva também poderá ser sumativa;
- ✓ A avaliação é uma realidade pluridimensional ou multifuncional, o que faz com que cada função suscite uma pragmática de jogos involuntários/voluntários, contingentes/necessários, conscientes/inconscientes.

Finalmente, corroboramos com a ideia de que a análise de normativos em vigor nesta matéria Lei de Bases do Sistema Educativo e Estatuto da Carreira Docente, permitem afirmar que o professor é definido como profissional cuja entrada na atividade

se processa através de uma formação inicial de nível superior. E esta formação integra quer a preparação científica na área de especialização de ensino quer a formação científica no domínio pedagógico, seguida por uma formação contínua que a completa e atualiza, numa perspetiva de educação permanente.

3.10. A educação baseada em competências

O desenvolvimento da educação pode surgir através das competências adquiridas pelo profissional. Aliás, as competências permitem alcançar as atividades educativas.

Ora, o termo competência surgiu numa fase inicial no sector empresarial e do trabalho, fortemente associado a responsabilidade, conhecimento técnico e qualificação. Nesta sequência, rapidamente se generalizou para o âmbito da formação a partir da formação profissional.

Hoje em dia é utilizado em diversos contextos, cujo significado varia de acordo com estes, tornando este conceito polissémico. A sua definição permanece confusa pouco transparente não refletindo um sentido único e consensual.

Segundo Perrenoud, Macedo (2002) uma competência pode ser definida como uma sequência completa de reações, de transformações que o indivíduo vai adquirindo e operacionalizando em diferentes contextos, mobilizando um conjunto de recursos cognitivos e afetivos, dentro de um contexto social, agindo na complexidade das situações para que a inércia e as rotinas não sejam situações de inadaptação ou inultrapassáveis.. Nesta definição parece estar latente que para o desenvolvimento de uma competência é necessário o envolvimento de três dimensões: saber, saber fazer e saber ser. Rey;Carette;DeFrance&Kahn (2005),citados por Rodrigues (2010,p.63) embora partilhem, em parte, da opinião dos autores, acrescentam que a ênfase deve recair sobre a capacidade de mobilizar e conjugar os três tipos de saberes, para responder a novas situações.

Assim, a noção de competência é algo complexo e multidimensional, que se fundamenta numa conceção construtivista, na medida em que transcende a simples assimilação de conhecimentos e compreende a construção de um conjunto de esquemas mentais. Estes vão desde a perceção, avaliação e ação, suportam inferências, antecipações, transferências, generalizadas, decisões e permitem mobilizar os

conhecimentos em situações específicas diversificadas (Deluiz,s/d;Perrenoud,1999;Dias,2005).

Embora não exista consenso quanto à definição de competência, podemos inferir da análise da literatura, dois pontos presentes em todas elas: uma competência impele sempre a uma ação, essa ação é útil e visa sempre um objetivo.

Outro aspeto que imerge é o facto de existir uma confusão conceptual entre habilidade e competência e entre qualificação e competência. Relativamente à habilidade consideramos como sendo um elemento que contribui para a construção da competência. No que concerne a qualificação parece estar implícita uma causa temporal que foi substituindo o conceito de qualidade pelo de competência.

Logo corroboramos a opinião de Dias (2005),quando afirma no seu estudo que o conceito de competências e as dimensões que o envolvem estão longe de estar consolidadas, uma vez que contribuem para este fato, a sua natureza subjetiva, a sua difícil avaliação, bem como a sua diversidade de significação.

Com a expansão da declaração de Bolonha a noção de competência invade o mundo da educação e as diretrizes que lhe estavam subjacentes determinaram uma profunda transformação no paradigma da educação, de se organizar as aprendizagens em função do estudante, na mudança do papel do professor, nas metodologias adaptadas e na introdução de uma educação baseada em competências (Palmar Santos; Garcia Gonzáles;Pedraz Marcos;Rubiales Paredes;Martínez Ortega;Alcolea Cosin;Martín Robledo;Oter Quintina;Gómez González;Infante Gómes, (2007),citados por Rodrigues (2010).

Neste contexto, advém a importância de identificação de competências genéricas e específicas, as quais devem servir de ponto de referência para a elaboração de planos curriculares.

Ora, se por um lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo define a educação como sendo” *o conjunto de estruturas e modalidades, através das quias se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática de paz e progresso social*” (LBSE,Cap.I,Artº1),por outro, o carácter obrigatório da escolaridade básica torna-se massificadora e normalizadora de comportamentos e posturas.

Assim são várias as razões que justificam a necessidade dos sistemas educativos atuais investirem numa reforma curricular que assenta explicitamente no pressuposto de que importa garantir o desenvolvimento integral do aprendente, na perspetiva do seu sucesso educativo, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança e de autoestima, como ser autónomo e interveniente.

Por isso num tempo em mudanças constantes, num contexto tão diverso e apelativo e num mundo de imagens, como construir uma escola de verdadeiras aprendizagens, que não se limite apenas no campo cognitivo, que não veja e trate o aluno como um cérebro a encher de conhecimentos, mas sim como uma personalidade dinâmica, a cuja integração e enriquecimento deve considerar-se a importância vital que, por natureza tem.

Torna-se, portanto, necessário que a investigação educativa se comprometa com as questões que se pretendem compreender: como se constroem as competências? Como se desenvolvem? Quais as mais importantes no desempenho docente? Podem ser avaliadas? Como?

Nesta perspetiva Esteves (2009), distingue competência de competências, onde no primeiro conceito remete-o a qualidade que separará, professores profissionais competentes de professores incompetentes professores mais ou menos competentes. Para Esteves (2009,p.39) é tida como um traço global inerente a ação do individuo ou do grupo profissional traçado sobre o qual é impossível emitir em juízo de valor. Na segunda versão o conceito remete para um certo número traços particularizáveis evidenciadas na ação, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhe tenha que atribuir em valor.

Hoje em Angola caracterizam-se pelo reconhecimento, da heterogeneidade dos espaços e das gentes. No entanto, esta diversidade não deve ser encarada como fator negativo, mas antes, como fator de enriquecimento e suscetível de provocar o desenvolvimento. A frequência da escola é, hoje, um direito de todas crianças e jovens, onde todos juntos devemos aprender, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, permitindo assim uma igualdade de oportunidades.

Vivemos numa altura em que se reflete sobre a importância da formação de indivíduos participantes numa sociedade livre e democrática, no papel da escola na construção de desempenhos de cidadania pautados pela tolerância, pelo respeito, pela

diferença, críticos conscientes e intervenientes, sem nenhum grau hierárquico de participação. Apesar das preocupações dos “poderes” com a educação, assistimos hoje à construção de um sistema educativo feito de retalhos, com normas e regulamentos muitas vezes antagónicos, onde se podem antever alguns conflitos e dissociações entre filosofias e regulamentações, entre teorias e práticas. Julgamos que para responder aos desafios lançados pela globalização das economias e pelas mudanças operadas no campo dos conhecimentos científicos e tecnológicos, as sociedades que defendem princípios de democracia, de respeito pelos direitos individuais e pela criação de igualdade de oportunidades, têm que apostar na qualidade dos sistemas educativos de forma a privilegiar o desenvolvimento de competências individuais e sociais.

E em Angola a Educação tem o propósito de formar homens que participem ativamente na edificação da nova sociedade, de responsabilidade de valores estéticos e morais, o que implica em definitivo, formar homens cultos e atuantes, e por outro está grande dimensão com novos tempos de paz que o país está a trilhar, consubstanciando-se na reforma educativa na Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro, série nº65.

3.10.1. Competências necessárias para o exercício da profissão docente

Neste início de século, todos parecem estar de acordo quanto ao acréscimo de exigências feitas à escola e, conseqüentemente, aos professores. Ora é esperado que estes tenham competências necessária para assegurarem aprendizagens de qualidade aos seus alunos (Cardoso, 2002), sendo legítimas as elevadas expectativas sociais devido à relevância da educação – enquanto direito universal – para cada sujeito e para a coletividade. Trata-se de novas responsabilidades e novas funções que, conforme Perrenoud (2000), não se reduzem apenas ao domínio dos conteúdos a serem ensinados.

O ensino, entendido como profissão, é uma forma de serviço público que “requer dos professores conhecimento especializado e competências próprias, adquiridas e mantidas através de estudo rigoroso e contínuo, apelando também a um sentido de responsabilidade individual e coletiva na educação e bem-estar dos alunos a seu cargo” (UNESCO, 1998,p. 86).

Assim o exercício da profissão docente é regulamentado em todos os países por um conjunto de normativos legais, cuja atuação se apoia em diretrizes, as quais se estruturam também no sistema de formação. Desta feita a implementação dessas leis de Bases, emergem na necessidade de acreditação da formação e a certificação pessoal de

competências, ao que se alia em termos de formação a necessidade de um perfil de competências. Onde em cada país esse perfil se alicerce para a definição de competência, destacando-se em planos mestres educativos, onde é previsto a sua implementação.

Hoje, são também funções dos professores o acompanhamento e aconselhamento individual do alunos, o ensino em turmas multiculturais, a promoção e desenvolvimento de competências cívicas e sociais, a integração de alunos com necessidades educativas especiais, o aconselhamento profissional aos pais, o trabalho e planeamento em equipa, a participação na comunidade educativa, a avaliação e planificação de desenvolvimento sistemático, a gestão e liderança partilhada. Os professores confrontam-se, assim, com uma progressiva recomposição do leque de competências de que necessitam para desempenhar a sua profissão, de forma adequada, eficaz e equitativa.

Conscientes de que está sempre subjacente o conceito de competências Esteves (2009), defende que há hoje em dia, a necessidade de se construir uma (aceção) frase especializada de “competências” em educação e em formação de professores que provoque a convergência dos investigadores e que, ao mesmo tempo, possam contribuir para intervenções mais consistentes dos profissionais docentes.

Como refere Nóvoa (1995), a segunda metade do século XVIII constituiu um período-chave na história da educação e da profissão docente. Por toda a Europa, procurou-se esboçar o perfil do professor ideal. Como se relata no Relatório Mundial de Educação *Professores e Ensino num mundo em mudança* (UNESCO, 1998), quer o estatuto, quer o perfil do professor têm sofrido alterações ao longo do tempo. Hoje, mais do que nunca, o professor é chamado a desempenhar um papel pluridimensional, o que necessariamente implica um perfil mais complexo.

Em termos gerais, a construção e o desenvolvimento de competência dos professores no contexto atual é palco de discussão, sendo que é definida a ideia de que o mais importante é cuidar de modelos que possam por em prática esses programas e estratégias. É nesse sentido que recorreremos a noção de competência que segundo (Neves & Faria, 2005), ela está ligada a sentimentos de valor pessoal, fundamental para responder de forma eficaz às diferentes solicitações, o que nos leva a aferir também que os professores precisam de desenvolver novas competências e habilidades para que os seus alunos possam desenvolver saberes básicos como aprender a desenvolver o

espírito crítico, aprender a tomar decisões, aprender a pensar, aprender a ser, entre outros já anteriormente equacionados.

Entenda-se assim perfil de competência profissional como o conjunto articulado e integrado por competências, sendo um referencial que orienta o seu desempenho num certo contexto social e num certo tempo (Cardoso, 2002). Pensarmos que perfil profissional do professor é, no momento atual, uma atividade de maior importância embora, como refere Barbosa (1997,p. 13), o “desenhar de um perfil (...) não seja tarefa fácil”.

Hoje, parece-nos que a capacidade de flexibilizar e reconfigurar o perfil de competência profissional do professor implica, em parte, compreender qual a natureza do perfil desejado para o professor deste início de século uma vez que já não causa muito controvérsia quando afirmamos que “não basta ao professor conhecer conteúdos a ensinar, precisa também de ser capaz de transformar esses conteúdos para melhorar a sua prática docente.

Neste contexto, e conforme salientam Alonso e Silva (2005), o debate acerca do perfil de profissionalidade docente mais ajustado aos desafios com os quais a escola atualmente se confronta, tem sido alargado. Contudo, a definição de tal perfil poderá colocar algumas questões, nomeadamente no que se refere à própria noção de competência. E com as exigências que se estão a colocar na nossa sociedade, onde se requer aprender conteúdos para sermos capazes ao longo da vida de aprender de forma independente, corroboramos com a ideia de Escudeiro (2006,p.30) quando define que ser um bom professor é decidir, que conhecimentos, capacidades, características pessoais e sociais ditam com clareza a natureza de um bom docente.

Desta feita, com a produção de uma série de fenómenos a considerar na formação de competências docentes, (Escudeiro:2006) cita que:

- É necessária a ampliação dos âmbitos do conhecimento que o professor deve conhecer e dominar (disciplina, área de aprendizagem, currículos, organização-escola)
- O aumento da dificuldade de trabalho que se exigem (instruir, e educar, planificar e realizar um ensino, implica o governo, os centros sociais, e a atenção da família

- A intensidade de trabalho docente, desenvolve-se da função docente, onde se verifica uma forte implicação intelectual não só a nível racional senão que também se vêm afetados aspetos afetivos e sociais.

Analisando as considerações de Escudeiro (2006), voltamos a pergunta. Qual é o professor que pode garantir uma boa educação-ensino. Para responder a esta pergunta faremos menção as competências do professor que Escudeiro (2006), destaca e da ênfase, sobre as investigações realizadas pelo professor Phillipe Perrenoud, que entendia a competência como um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que se mobilizavam na hora de apontar várias e complexas tarefas. Perrenoud descreve assim (10) dez competências chaves para o exercício da docência atual a descrever:

- Organizar situações de aprendizagens estimulantes e culturalmente relevantes
- Questionar o processo de aprendizagem dos alunos
- Estabelecer e adaptar dispositivos para atender a diversidade
- Implicar os alunos na aprendizagem
- Promover a aprendizagem cooperativa
- Participar na gestão do próprio centro
- Informar as famílias e trabalhar com elas para educação de seus filhos
- Utilizar novas tecnologias de informação
- Afrontar os dilemas e deveres éticos dos professores
- Questionar a própria formação contínua

Numa escolha criteriosa, Escudeiro (2006,p.33), numa visão do pensamento de outros autores, agrupa as competências da seguinte maneira:

- Os conhecimentos de base: sobre o desenvolvimento e aprendizagem bem como a sua diversidade pessoal, cultural e social; domínio dos conteúdos específicos das matérias e áreas; domínio de diferentes metodologias de ensino
- Capacidades de aplicação ao conhecimento: balanço do ensino, seleção e criação de tarefas significativas para estudantes; estabelecer negociação e manter clima de convivência em sala de aula; criação de oportunidades e instrumentos que facilitem o crescimento académico, social e pessoal; uso efetivo de estratégias

de comunicação verbal e não-verbal que estimule a indagação no grupo; o uso de uma variedade de estratégias que ajudam aos estudantes pensar criticamente e resolver problemas; a avaliação e sua integração no ensino

- Responsabilidade profissional: uma prática profissional e ética que de acordo com critérios deontológicos e compartilhando responsabilidade com os demais professores; reflexão e aprendizagem contínua: liderança e colaboração

Na mesma linha de pensamento e conceptualizando a propósito de competência docente, Sacristán (1995,p.74), citado por Teixeira e Santos (2003), afirma que esta não é portanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos ou nas experiências, mas na simples descoberta pessoal. Para ele o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticas-preexistentes.

Já Charlier (1996) citado pelo mesmo autor acima referenciado, considera as competências profissionais como sendo a articulação entre saberes, esquemas de ação e rotinas para resolver problemas em situações de trabalho.

Ao apontarmos por esses discursos, chegamos a conclusão, que qualquer definição incluirá a resposta a três interrogações a citar: Qual concepção de aprendizagem? Qual a concepção de ensino? Qual o referencial que define as competências docentes? Para além da análise sobre teorias da habilidade profissional. (Eraut,1994;Pacheco & Flores,1999,p.146)

Segundo estes autores, em relação a concepção de aprendizagem e de ensino deve ser considerada a teoria construtivista das aprendizagens e não a transmissão do saber de forma autoritária.

No entanto a questão torna-se mais complexa Paquay & Wagner (1996) propõem que quando as competências profissionais dos professores, dependem das diferentes conceptualizações que definem a sua atividade: um prático reflexivo que reflete sobre as suas práticas (um professor investigador); um prático-artístico que realiza as tarefas atribuindo e utilizando as rotinas dos esquemas de ação contextualizados; um mestre que instrui, na medida em que denomina e explora saberes disciplinares, interdisciplinares, didáticos em epistemologias;um técnico que utiliza técnicas audiovisuais e aplicar um saber fazer; um ator social que analisa os jogos

antroposociais das situações quotidianas; uma pessoa que é um ser em desenvolvimento pessoal, um ser em projeto de evolução profissional e um ser em relação comunicação e animação.

Hoje, pressupõe-se o domínio de tecnologias educativas, o que impulsiona para uma nova forma de ser criativo no modo como apresenta e desenvolve os conteúdos letivos “mas também a construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados da utilização de novas tecnologias (Nóvoa,2009,p.12).

Assim a estabilidade cognitiva e emocional são elementos chave para o desenvolvimento de aprendizagens na profissão docente, onde a motivação tem carácter cognitivo e é identificada com a mobilização de forças ativas e esforços do sujeito, com vistas à realização de certos objetivos. A motivação tende a levar o sujeito a superar obstáculos e ir adiante, Alves (2010).

Nesta perspetiva o professor em Angola, não é apenas construtor de conhecimentos de ensino-aprendizagem, mas é também um construtor da paz desempenhando um papel importante e fundamental no desenvolvimento do processo educativo, no” reinforcing cultures of peace rather than cultures of violence” Davies (2004,p.125). E ser participativo nas redefinições dos currículos, em correspondência com as cinco facetas “conhecimentos, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social” (Nóvoa,2009,p.44),para responder aos desafios que a sociedade coloca e que se desenvolva num processo de reflexão e de crítica.

Em suma, de acordo a esta perspetiva, podemos encontrar uma diversidade de sentidos, que promovam metodologias de ensino em aprendizagens que proporcionem aos professores a oportunidade de refletirem e alterarem as suas práticas. Desta forma, a reflexão, como prática quotidiana contribui para apreender, mudar e construir novas competências. Esta forma de pensar a reflexão, como um ato de reformular competências, é pertinente, traduzindo, aliás, o que Perrenoud (2000,p.162) sustenta ao referir que a melhoria da competência está na prática reflexiva, porque permite» por si só, consolidar estratégias ou desenvolver métodos que poderão melhorar a ação do professor e, concomitantemente, ultrapassar problemas.

4. Contextualização e Enquadramento da formação de professores em Angola

4.1. História

A história de Angola é longa e tumultuosa, abarca o período pré-colonial, colonial e pós-independência.

Ao longo da história foram desencadeadas guerras entre reinos, que lutavam entre si para alargarem o seu poder, e contra os povos invasores, que se automeavam colonizadores. Estas lutas estenderam-se por mais de quinhentos anos, prolongando-se após a proclamação da independência em lutas internas, e de novo em nome de poderes partidários em que, na maioria das vezes, o povo, ora é utilizado, ora fica abandonado e limitado aos seus próprios recursos de sobrevivência.

As sociedades pré-coloniais que haviam de constituir a Nação Angolana encontravam-se no século XV em diferentes estádios de evolução e em todos eles a organização tribal assumia papel determinante. Essas sociedades, em que coexistiam diferentes relações de produção, apresentavam-se quase todas como estados organizados, onde o nível de desenvolvimento das forças produtivas permitia que a agricultura, o artesanato e o comércio desempenhassem papel de relevo.

O desenvolvimento destas sociedades foi violentamente interrompido pela chegada dos Portugueses, que praticavam uma política de desintegração dos Reinos. Esta situação agravou-se com o tráfico de escravos, que só viria a terminar completamente no reino de D. Luís (1861 - 1889), e que através da exportação para outros continentes de milhões de homens e mulheres válidos, destruiu massivamente o elemento principal da construção económica e a força produtiva fundamental: o homem.

Com a Conferencia de Berlim, nos termos do acordo assinado, a situação agravou-se, porque era necessária uma ocupação efetiva para que o território fosse considerado colónia. Daí que as agressões contra o Povo se tenham reforçado. Assim a sociedade colonial expande-se e vai implementando outros modos de produção que viriam desagregar o seu equilíbrio e harmonia.

Angola entra na esfera dos países colónias, tornando-se objeto de pilhagem das riquezas naturais e fonte de matérias-primas.

A Revolução de Outubro, na Rússia e a vitória das forças socialistas veio dar força aos movimentos nacionalistas que defendiam a libertação dos povos oprimidos.

No início dos anos quarenta, os patriotas angolanos procuram febrilmente encontrar-se num modelo de organização que lhes permitisse resistir à já vigilante administração colonial, que reprimiu brutalmente uma tentativa de organização de patriotas em Luanda, Huambo, Benguela e no Bié.

O clima de unidade de ação das diferentes camadas sociais foi-se reforçando, o que propiciou o nascimento, em 1953, do partido da Luta Unida de Angola, o PLUA, que foi a primeira organização política nacionalista angolana.

É importante referir que o nacionalismo angolano teve as suas raízes mais profundas nas lutas do próprio povo contra o invasor. Essas lutas vêm de 1575, quando Ngola Kiluange travou os seus primeiros combates contra os Portugueses. Mais tarde a Rainha Nginga retomou a luta, e daí a lição de que só se triunfa se o povo estiver unido, e não dividido em reinos, em que cada um pretende ter mais poder que o outro.

A Conferência de Bandung, em Abril de 1954, veio marcar uma etapa das mais importantes da luta de libertação dos povos de oprimidos. Pela primeira vez na História, os povos de África e da Ásia tomam a iniciativa de se reunirem para definir uma nova estratégia de luta comum contra o imperialismo, pela independência nacional e pela paz.

É neste contexto que surgem vários movimentos políticos para a libertação de Angola do jugo colonial. De entre estes, destacam-se o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), UNITA (União Nacional para a Independência de Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação para Angola).

O dia 4 de Fevereiro de 1961 marcou o início duma nova fase de luta, intensificou-se a luta armada de libertação nacional, estendendo-se a várias frentes a guerra de guerrilha.

A intensificação da luta armada em Angola e nas restantes colónias portuguesas levou a que em Outubro de 1974 se assinasse um acordo de tréguas com Portugal. Os Acordos de Alvor, assinados em Janeiro de 1975, levaram à constituição de um Governo de Transição, que deveria governar Angola até à data de independência. O MPLA, destacando-se dos restantes movimentos, conquista cada vez mais o apoio do Povo Angolano e a 11 de Novembro de 1975 proclama a independência de Angola. Porém a verdadeira independência foi impedida pelas restantes organizações (UNITA e FNLA) que, apoiadas por mercenários, procuravam não perder “o poder” e a importância do que no quadro internacional se jogava.

Esta situação provocou a destruição de vidas, da frágil economia e das políticas socioeducativas, colocando Angola numa situação desoladora que se prolongou até a conquista de um acordo entre as partes envolvidas no conflito (U.N.I.T.A e o M.P.L.A.) que a 4 de Abril de 2002 culminou com o término da guerra que persistiu mais de trinta e cinco anos.

Hoje, Angola vive esse clima de paz, onde a paz é vista como uma condição para o desenvolvimento do próprio país que luta pela reconstrução do mesmo, em todas as esferas da sociedade. Já que com o fim da guerra o enfoque voltou-se claramente para as possibilidades de se gerar prosperidade no país, aliados a noção cada vez mais clara de que as prioridades devem evoluir de um contexto de emergência para um contexto de desenvolvimento, vincado na diversidade.

Contudo, as consequências, geradas pela guerra são ainda muito claras e pertinentes, para análise do desenvolvimento angolano na atualidade. Já que esse conflito militar provocou em Angola, não apenas perdas substanciais ao nível do capital físico e humano, mas também determinaram efeitos que combinaram entre si no sentido de uma redução do bem-estar da generalidade dos Angolanos, (Lopes,2009,p.63).

4.1.1. Língua oficial

A língua oficial escolhida é o Português para facilitar a comunicação e possibilitar a união de um Povo que possui formas idiomáticas diversas. Pertencentes na sua quase totalidade à grande família “Bantu”.

O “Bantu” é um importante grupo de línguas africanas faladas em quase metade do território de África, mas com grande variedade de dialetos.

4.1.2. Geografia Política

Segundo a Lei Constitucional (n.º 13/91 de 6 de Maio de 1991, no artigo 2.º) da República de Angola, esta é um Estado democrático de direito que tem como fundamentos a unidade nacional, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo de expressão e de organização política e o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como indivíduo, quer como membro de grupos sociais organizados.

São órgãos de soberania o Presidente da República, a Assembleia do Povo, o governo e os tribunais (artigo 40.º)

- O Presidente da República é o chefe de estado, o chefe do governo, e o Comandante-em-Chefe das Forças Armadas Angolanas. Simboliza a unidade nacional, representa a nação no plano interno e internacional que assegura o funcionamento normal dos órgãos do estado.

É eleito por sufrágio universal direto e secreto, nos termos das respetivas leis eleitorais (artigo 46.º).

- A Assembleia do Povo exprime a vontade soberana do povo angolano e promove a realização dos objetivos gerais da República de Angola (artigo 50.º). A composição da Assembleia do Povo, a duração do mandato dos deputados e o sistema eleitoral são estabelecidos por lei (artigo 55.º) ².
- Governo: o Conselho de Ministros é órgão superior da administração do Estado e constitui o Governo da República de Angola.

A composição do Conselho de Ministros é determinada por lei (artigo 64.º).

Ao Governo compete: organizar e dirigir a execução da política interna e externa do Estado; prover à defesa nacional, à manutenção da ordem e segurança internas, bem como à proteção dos direitos dos cidadãos; orientar o desenvolvimento da economia nacional, (artigo 66.º).

- Tribunais: Incumbe ao Tribunal Supremo e demais tribunais instituídos por lei exercer justiça em nome do povo (artigo 80.º).

Compete-lhes assegurar a defesa dos direitos e interesses dos cidadãos, reprimir a violação da legalidade democrática e dirimir os conflitos de interesses públicos e privados.

4.1.3. Geografia Física

A República de Angola situa-se na região da África Austral, e é constituída por um vastíssimo território ao Sul do rio Zaire, e pelo enclave de Cabinda, ao Norte do citado rio.

O território ocupa superfície de 1.246.700km ², com uma fronteira marítima de 1650 km e uma fronteira terrestre de 4.837km.

Faz fronteira, a Norte com a República Popular do Congo e a República do Zaire, a Leste com a República da Zâmbia e a República do Zaire, e a Sul com a

Namíbia. No sentido Norte-Sul o território tem um comprimento máximo de 1.277 km, no sentido Oeste -Leste, uma largura máxima de 1.236 km.

4.3.1.1. Clima

A situação do país na zona intertropical e subtropical do Hemisfério Sul, a proximidade do mar, a corrente fria de Benguela e as características do relevo constituem os fatores determinantes que, conjugados, permitem caracterizar duas regiões climáticas distintas.

✓ Região litoral - Com humidade relativa média anual superior a 30 %, precipitação média anual inferior a 600mm, que desce de Norte para Sul, apresentando no litoral de Cabinda valores de 80 mm e no Sul, de Moçâmedes, precipitações médias de 50 mm. A temperatura média é superior a 23 °C.

✓ Região interior – subdividida em três zonas:

- Zona Norte, com elevada queda pluviométrica e temperatura elevada;
- Zona de Altitude, abrangendo as regiões planálticas do centro, caracterizadas por temperaturas médias anuais da ordem dos 19 °C, com uma estação seca de temperaturas mínimas acentuadas;
- Zona Sudeste, semiárida, atendendo à proximidade do deserto do Calaári, com precipitações anuais variando de 600mm a 1.000 mm mal distribuídas. Temperaturas baixas na estação seca e elevadas na estação quente. Região sujeita à influência de grandes massas de ar tropical continental.

Em traços gerais, há os climas Tropical húmidos, Tropical moderado, Temperado húmido, Temperado seco e Desértico. Qualquer que seja o tipo de clima verifica-se sempre a existência de duas estações: a das chuvas com temperaturas quentes, e a seca ou cacimbo, sem chuvas e fria.

4.3.1.2. Hidrografia

Dependentes dos aspetos geomorfológicos e do clima, os rios de Angola apresentam os caracteres gerais dos rios da África intertropicais: grandes curvas à procura de saída para o mar e muitas quedas de água, ao descerem dos planaltos, com forte ação erosiva onde o declive mais se acentua, e uma época de cheias correspondentes à estação mais quente, que é a das chuvas.

A origem dos rios mais importantes situa-se na região planáltica do centro do país, e correm em três sentidos: Leste -Oeste, Su-sueste e Norte.

Consideram-se cinco grandes bacias hidrográficas referentes aos rios:

- Kwanza (960 km), correndo para Norte em direção ao Atlântico;
- Cunene (945 km), correndo para Sul e derivando para o Atlântico;
- Cubango (975 km), correndo em direção à Namíbia,
- Queve dirigindo-se no sentido Este-Oeste.

Pouco navegáveis, devido aos desníveis quase constantes (Kwanza e Cunene navegáveis numa extensão de duzentos quilómetros por embarcações de pequeno porte), porém de grandes recursos hidrelétricos e hidroagrícolas.

4.3.1.3. Morfologia

A nota dominante do relevo de Angola corresponde há uma série de Planaltos do interior, com altitudes superiores a 1000 metros, que descem suavemente para Leste e mais bruscamente para o lado Oceano. No seu conjunto, e partindo do ocidente, Angola apresenta três grandes zonas que se diferenciam:

- O litoral, faixa estreita de terras baixas, entre o mar e as costas. Tem uma largura que varia desde os 200 km no vale do rio kwanza, até 15-20 m a Sul de Benguela.

Os rios mais importantes descem do interior, em vales profundos que alargam no litoral e muitas vezes terminam em lagos de barragem, fechados por um cordão de areias (restingas), desenvolvido de Sul para Norte.

- A região subplanáltica, constituída por uma série de superfícies, escalonadas e separadas por degraus vigorosos. Sobre elas emergem relevos.
- A região planáltica, composta por planaltos extensos e monótonos, que resultaram da aplanção de relevos de materiais muito variados. No Sul, a região tem 1.600 – 1.700 metros, chegando a 1.800 metros na linha divisória de águas entre o Huambo e o Bié, em grande parte aproveitada pelo caminho-de-ferro de Benguela.

Regra geral 65% do território situa-se a uma altitude compreendida entre 1.000 e 1600 metros, registando-se na região central do País as maiores altitudes de Angola: montes Moco (2.620m) e Meco (2.583m).

4.3.1.4. Biogeografia

✓ Flora

A vegetação do País é bastante diversificada, dada a extensão do território, a variedade de tipos climáticos, a influência da morfologia do solo e da hidrografia.

Por esta razão, o revestimento vegetal, que influi, por sua vez, na cobertura animal, não é uniforme. As associações vegetais características do território angolano são a floresta (a Norte), savanas arborizadas (na parte central), estepes (no Sul e outras zonas menos pluviosas) e formações desérticas e subdesérticas (no Sudoeste, especialmente o deserto de Moçâmedes).

Apresenta árvores de grande importância como: a mafumeira branca, nas zonas litoral e montanhosa; o mogno africano, no Maiombe; a tacula, no Maiombe e Kwanza Sul; o pau-ferro ou maço, espalhada pelas savanas; o embondeiro e muitas palmeiras.

✓ Fauna

É muito rica e variada, caracterizada pela abundância de espécies e indivíduos, como grandes e pequenos herbívoros nas savanas e nas estepes, onde os carnívoros os procuram. Elefantes de duas espécies, os rinocerontes pretos e branco (raros), girafas, hipopótamos, búfalos (pacaça e búfalo negro), antílopes de muitas espécies (gunga, dongo, palanca, galengue, impala) e as zebras – são os herbívoros mais vulgares. Os carnívoros, alguns já bastante raros, são leões, leopardos, hienas, chacais, lince, mabecos, etc.

Existem vários parques nacionais (Quiçama em Luanda; Virei na Lunda), para a conservação dos recursos existentes.

4.1.4. Geografia Humana e Económica

4.1.4.1. População

Os níveis de desenvolvimento humano em Angola ainda estão longe de atingir os objetivos definidos. Ora dada a impossibilidade de recolha de dados mais recentes e atualizados referentes à República de Angola, os que são apresentados referem-se ao

censo de 2006 onde se predizia uma poluição estimada para Angola como sendo aproximada a 165 milhões de habitantes. Desconhece-se, no entanto, se os resultados são fidedignos, uma vez que a população se recusava (por medo) a fornecer os elementos necessários. A dificuldade de acesso a determinadas regiões, e a falta de meios humanos e materiais, tudo concorreu para um censo que naturalmente não traduz a realidade.

O território correspondente à atual República de Angola totalizava, em 1970, 5.711.136 habitantes, dos quais 48% eram de sexo feminino. Dados por atualizar.

As estimativas feitas sobre o crescimento natural da população para esse período foi de 2,44%. A densidade demográfica estimada foi de 5,7 habitantes por quilómetros quadrado o que, no contexto africano, se pode considerar entre as mais baixas.

A população do país é muito jovem, cerca de 50% com menos de 15 anos de idade, e 40% tem menos de 10 anos e somente 2% têm mais de 65 anos.

Taxa bruta de mortalidade estimada é da ordem dos 7,2 % e a esperança de vida à nascença ronda os 50 anos. Cerca de 85% dos habitantes, viviam nas zonas rurais mas, por razões socioeconómicas, nos últimos anos assiste-se a um fluxo migratório interno crescente para as zonas urbanas. Também se assiste ao regresso de centenas de milhares de angolanos que, durante o período da guerra colonial e do próprio conflito armado entre os grupos acima referidos se tinham refugiado nos países vizinhos.

A maior concentração populacional regista-se na província de Luanda, onde vivem mais de 40% dos habitantes, junto aos grandes centros urbanos. E seguem-se as províncias de Benguela, do Huambo e a do Bié. As províncias do Cuando-Cubango e Moxico, com maior extensão territorial, tinham um nível populacional da ordem dos 5 %. A densidade demográfica era de um habitante por quilómetro quadrado. Assim, não é possível neste momento, por falta de documentação atualizada, calcular estatisticamente a distribuição da população. Como é do conhecimento geral, em qualquer país em conflito armado, as populações tendem a concentrar-se nas poucas zonas em que pensam ser possível a sobrevivência.

4.1.4.2. Modos de vida

A população nativa é fundamentalmente campesina. Ela dissemina-se por todo o território em aldeias de maior ou menor importância onde se entrega principalmente à faina agrícola. Em certas zonas, especialmente no Sudoeste de Angola, a criação de gado desempenha papel de relevo no modo de vida das respetivas populações. Mas, ao lado dessa grande massa de agricultores e pastores, também é já considerável a que se vai aglomerando junto das vilas e cidades, sofrendo assim a influência desse fenómeno sociológico que é a atração dos grandes médios centros urbanos. A população mestiça e branca, embora se espalhe também mais ou menos por todo território – assegurando a ocupação e vivendo da agricultura, da pecuária e do pequeno comércio – acantona-se de preferência nos aglomerados populacionais de maior envergadura, como as cidades e vilas do litoral e do interior, que dia a dia progridem e assumem maior importância.

4.1.4.3. Riquezas Naturais

O subsolo é bastante rico: contém petróleo com alguma abundância, diamantes minérios de ferro e manganês, em grande abundância, além de jazidas de mica, caulino, fosfatos, águas, etc. Contudo, grande parte do subsolo está ainda por prospetar e é legítimo esperar que além do que já é conhecido, outras riquezas haja ainda por detetar.

O mar é bastante rico em peixe, abundando o carapau e outras espécies valiosas, nomeadamente o atum.

A riqueza florestal é relativamente escassa. Apenas na área de Cabinda a floresta é rica em quantidade e qualidade. Noutras áreas existem igualmente espécies valiosas, mais muito dispersas e em quantidade muito reduzidas. As árvores espontâneas utilizáveis como madeira para a carpintaria e marcenaria são em diminuta quantidade, e a maior parte só é utilizável como lenha.

Em virtude da variedade do clima, Angola tem aptidões culturais muito diversas. Estas características permitem-nos dividi-la em quatro grandes regiões fitogeográficas.

ÁREAS	CULTURAS	OBS.
<ul style="list-style-type: none">Do Zaire até um pouco ao sul de Benguela	<ul style="list-style-type: none">Cana-de-açúcarPalmar de óleoAlgodão, banana e outras frutas tropicais.	
<ul style="list-style-type: none">A Leste do Zaire até um pouco ao Sul de Benguela	<ul style="list-style-type: none">Café robustoSisal	Mais a Sul da região

<ul style="list-style-type: none"> • Zona planáltica a Norte e Leste do rio Kuanza; a Sul do kuanza; e Extremo sul da região 	<ul style="list-style-type: none"> • Mandioca e amendoim • Milho, feijão, trigo • Sorgo, frutas, tabaco, produtos hortícolas 	
<ul style="list-style-type: none"> • A Sul de Benguela 	<ul style="list-style-type: none"> • Banana, oliveira, vinha 	

Quadro 2: Quadro das quatro grandes regiões fitogeográficas de Angola.

Angola é, potencialmente, um dos mais ricos produtores agrícolas da África subsaariana, com uma superfície arável que se calcula entre os cinco milhões e os oito milhões de hectares, na maior parte por aproveitar, consequência da situação de guerra. Era autossuficiente em grande parte das suas colheitas, exportando a maioria dessa produção, antes da independência.

A produção atual dos cereais é bastante baixa em relação aos níveis anteriores a 1975: as colheitas de 1992 e 1993 representam cerca de 30% da registada em 1973. O café, que constituída a principal exportação até 1973 (altura em que foi substituído pelo petróleo) é outro exemplo: as plantações foram abandonadas pelos Portugueses quando o país entrou em guerra civil, o que arrastou consigo também a estrutura comercial; além de que os trabalhadores angolanos das plantações, na maioria da etnia Ovimbundo, acabaram por se afastar.

Outro sector que conheceu um declínio dramático com a guerra foi a pecuária nas províncias do Sudoeste, Cunene, e Huíla, provocado sobretudo pelas investidas das tropas sul-africanas. Em 1991 foram produzidas 7180 toneladas de carne, contra 36,5 mil toneladas em 1973. Uma quebra ainda mais drástica foi a registada na produção florestal: em 1973. Angola produziu quase 600 mil metros cúbicos de toros de madeira; em 1991 não atingiu os 20 mil metros cúbicos.

Angola oferece também uma das costas mais ricas do continente, nomeadamente na parte Sul, onde a corrente fria de Benguela encontra águas tropicais. No passado, as capturas anuais chegaram a ultrapassar as 300 mil toneladas, e em 1993 a pesca respondia por 5,7 % das exportações da então colónia portuguesa. Em 1985 pescaram-se apenas 35 mil, tendo já havido em 1993 uma recuperação para 122 mil.

O acordo confirmado em 1993 com a União Europeia no domínio das pescas tem permitido a recuperação parcial das capturas.

Tal como os setores já mencionados, outros como as comunicações e transportes, serviços financeiros, energia, comércio e indústria transformadora, apresentam níveis muito inferiores ao período antes da independência.

Em suma, todo o tecido económico angolano carece de capitais nacionais e estrangeiros para a sua recuperação e desenvolvimento.

4.1.4.4. Religião

De acordo com a Lei Constitucional Angolana n.º 12/91, no seu artigo 8.º, a República de Angola é um Estado laico, havendo uma completa separação entre o Estado e as instituições religiosas.

As religiões são respeitadas pelo Estado dá proteção às igrejas, lugares e objetos de culto, desde que se conformem com as leis do Estado.

4.2. A Situação Educacional em Angola

A sociedade angolana terminou com a guerra de libertação colonial na segunda metade da década de 70 e imediatamente inicia uma guerra civil que destruiu parte da sua infraestrutura produtiva, incluindo áreas de produção em determinadas zonas rurais e vias, equipamentos urbanos nas cidades e até mesmo por falta de manutenção a sua rede de construções domiciliares.

Neste contexto, o sistema educacional foi fortemente impactado: escola destruída, abandono de classes por alunos e professores, dificuldades de transporte e comunicação, e tantos outros problemas que afetam e continuam a afetar o seu funcionamento. Face a esta situação, o sistema de Educação e de Ensino de Angola é implementado com base numa nova postura de organização social.

Assim, o atual sistema de Educação e Ensino foi criado, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu Decreto (Lei Nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, vem alterar profundamente o quadro em que se desenvolve a Educação Angolana. Já que ela vem manifestar a intenção do legislador,” Assembleia da República “nos seus Capítulos I e II, e respetivos Artigos.

ARTIGO 1º

(Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas

organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimnodesportivas.

2. O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

ARTIGO 2º

(Âmbito)

1. O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.

2. O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação.

3. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e andrológicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.

4. O Estado Angolano pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no sistema de educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

ARTIGO 3º

(Objetivos gerais)

São objetivos gerais da educação:

a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;

b) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;

c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;

d) Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

e) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

CAPITULO II

Princípios Gerais

Artigo 4º

(Integridade)

O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objetivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objetivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

ARTIGO 5º

(Laicidade)

O sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

ARTIGO 6º

(Democraticidade)

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

ARTIGO 7º

(Gratuidade)

1. Entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar.

2. O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos.

3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

ARTIGO 8º

(Obrigatoriedade)

O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o Subsistema do ensino geral.

ARTIGO 9º

(Língua)

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.

2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.

3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

Neste contexto de mudança, a implementação da Reforma do sistema educativo, bem como a do plano Mestre de formação de professores em Angola, o atual Sistema de Educação e Ensino, no seu Capítulo III, estrutura-se da seguinte maneira:

SECÇÃO I

Estrutura do Sistema de Educação

ARTIGO 10º

(Estrutura)

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- a) Subsistema de educação pré-escolar;
- b) Subsistema de ensino geral;
- c) Subsistema de ensino técnico-profissional;
- d) Subsistema de formação de professores;
- e) Subsistema de educação de adultos;
- f) Subsistema de ensino superior.

2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis:

- a) Primário;
- b) Secundário;
- c) Superior.

3. No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

Assim, vale recordar que o desafio é cada vez maior e mais complexo, pois num movimento e mudança tão rápidos de todos os contextos há que pôr em execução a Lei de Bases, mas pensando sempre em partir de professores reais, com carências reais, dentro de contextos reais. O que não é tarefa fácil, visto que exige envolvimento e empenhamento.

Ora, embora a responsabilização seja de todos os elementos da sociedade, ela é maior para o professor, supervisor e os demais profissionais que tenham como tarefa a formação quer inicial quer contínua desses mesmos educadores e professores.

4.3. A Formação de professores em Angola

A Reforma Educativa de 1977, expressa nos “Princípios de Base a Reforma do Sistema de Educação e Ensino” considera vital a reorganização da estrutura de

formação de professores. Esta abarca várias instituições de ensino que, ao longo da sua vigência, desde 1978, conheceram uma evolução conforme mais adiante se apresenta.

A curto e a médio prazo, e paralelamente à formação regular, funcionaram Cursos de Formação Acelerada, Cursos de Superação permanente e Cursos de Requalificação.

De 1977a 1986 vigoraram os Centros de Formação Acelerada, dedicados à formação de professores para o 1.º nível (primário). A duração dos cursos passou sucessivamente de 4 para 6 meses e, posteriormente, para 9 meses. A administração fazia-se com base na 6.ª classe e com 18 anos de idade, no mínimo.

Tendo-se posto fim a esta via não formal de formação, surgiram em 1986 os cursos básicos da formação docente com duração de dois anos letivos, elevando o nível académico para 8.ª classe e com a componente profissional.

Com fim de elevar o nível académico-pedagógico dos candidatos recrutados para a docência sem preparação profissional, foi concebido um sistema de ensino semidirecto, implementado a nível central pelo Departamento de Superação da Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino, e a nível local pelos Centros Provinciais de Superação. A partir de 1988, o sistema escolar evoluiu para atender também professores interessados em elevar o nível académico-profissional da 6.ª classe para a 8.ª classe. Esta atividade foi desenvolvida até à década de 80 com o apoio da UNESCO e do PNUD.

Ainda a fim de elevar o nível académico-profissional de professores formados no âmbito do sistema anterior, e possibilitar a preparação destes para o ingresso no ensino superior, particularmente no Instituto Superior de Ciências de Educação, foi organizado em 1978/79 um Curso de qualificação. Este curso tinha aproximadamente a duração de um ano, qualificava o professor técnico médio profissional e habilitava-se a lecionar integralmente as 4 primeiras classes e uma ou duas disciplinas das 4 últimas classes (cadeiras de especialização).

Em 1978/ 79 são criados os institutos Médios Normais de Educação, fonte principal de recrutamento de docentes para o ensino de base. A formação adquirida é de nível médio e dura quatro anos. O ingresso faz-se com base na 8.ª classe. Os professores formados podem lecionar todas as disciplinas das quatro primeiras classes, ou seja, do I.º nível do ensino de base, e ainda, de acordo com a opção, duas disciplinas do II.º e

III.º níveis do ensino de base: Matemática - Física, Biologia - Química, História - Geografia, Português - Francês, Português - Inglês. Outra alternativa é a opção Educação Pré-Escolar.

As necessidades do sector de ensino estiveram na origem da criação, em 1980, da Escola Nacional de Formação de Quadros que, até 1989, serviu de base para a realização de vários cursos de curta duração destinados a assegurar o aperfeiçoamento profissional de diferentes áreas e níveis (preparação de pessoal de gestão para a educação de base, formadores para os centros de formação acelerada, diretores de escolas e inspetores escolares). As instituições de formação de professores são coordenadas a nível central do Ministério da Educação pela Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino, que insere em si dois departamentos técnicos: o de Formação Regular e o de Superação.

Desta feita, num momento, em que, por todo lado, se assiste a grandes mudanças político-económicas; em que os sistemas entram em degradação; em que muitos povos viram novas páginas na sua história e, principalmente, surgem valores diferentes, é vital dar novos rumos à educação e novas formas ao ensino.

Na sequência, a Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola, após sua revogação e legislação vem reforçar essa ideia quando define como objetivos para a formação do professor, os seguintes:

- a) Formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da Educação;
- b) Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma
- c) profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- d) Desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

Os objetivos definidos para a formação de professores são compatíveis com a atual situação de formação de professores em Angola. No entanto, resulta a necessidade da introdução de medidas para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua ou a distância, no sentido de favorecer o domínio de competências específicas para o

desempenho da função docente, a autonomia profissional, atribuindo ao professor responsabilidades coletivas e individuais.

Essas competências indispensáveis ao desempenho da função docente estão espelhadas no referencial de competências e no perfil do professor das instituições de formação concebida pelas equipas técnicas de elaboração do PMFP e validados a nível nacional.

Em contrapartida a formação aparece como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação contínua passa a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica “a necessidade crescente de *investir em formação*”, como afirma Marcelo (1999,p.11). Day (2001) sublinha esta ideia referindo a formação contínua como “uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (Day, 2001,p.233).

É neste contexto que o debate da formação contínua dos professores adquire todo o sentido. Assim, para nos situarmos adequadamente na problemática da formação contínua, depois da abordagem de alguns conceitos que têm sido apontados como potencialmente estruturantes das práticas da formação de adultos.

Ora a abordagem da problemática da formação contínua é aqui entendida num sentido amplo, ou seja, diz respeito a um vasto conjunto de “ocasiões de formação representado pelos colóquios, seminários, congressos, encontros, ações de formação de curta duração, etc.” (Campos, 1995,p.26). Estas ocasiões de formação (mais formais) são fundamentalmente da iniciativa das instituições de Ensino Superior, das Associações profissionais, dos Sindicatos e das estruturas do Ministério da Educação, caracterizando-se pelo seu carácter formal. Por outro lado, ao adotarmos uma abordagem mais ampla da formação, a formação contínua deve abranger não só a atualização permanente dos professores, mas também e sobretudo o formar-se nas múltiplas dimensões, considerando que, além destas iniciativas formais, existem muitas outras, que são consideradas como significativas por aqueles que as vivem e que podem ser integradas no conceito de formação contínua (experiências pedagógicas, iniciativas integradas em alguns projetos de investigação mais vastos e nos quais a formação era apenas uma das suas dimensões, etc.). Também aqui fazemos referência à autoformação, no sentido em que não há intervenção de nenhuma entidade exterior ao sujeito. Como salienta Campos (2002,p.60), “as ocasiões de formação contínua,

qualquer que seja a modalidade, são apenas um subconjunto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional que integra ainda o processo de socialização profissional e ocasiões informais e de autoformação”.

Por último, um outro aspeto que tivemos de ter em consideração neste trabalho diz respeito à especialização em diversas áreas, realizada pelos professores em exercício frequentando cursos em Educação.

Neste sentido, e como salienta Campos (2002,p.18), “o sistema de formação de professores, enquadrando-se na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e integrando-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, inclui a formação inicial, a formação contínua e a formação especializado).

4.4. Formação Contínua de Professores em Angola

As transformações verificadas em Angola, desde o período pré-colonial até ao momento atual, em relação a educação, culminaram com a generalização do conceito do direito a educação.

Assim em Angola com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo nº13/01 de 31 de Dezembro, série 65 bem como o que diz o plano mestre sobre formação contínua em Angola, visam:

- Promover a atualização e o aperfeiçoamento da atividade profissional
- Adquirir novas competências como a especialização nos diferentes domínios que o sistema prevê
- A investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional.

Ora a formação não se esgota inicialmente, e tão pouco se recebe uma formação inicial válida para todo o sempre. Ela deve prosseguir ao longo da carreira de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelos professores e às do sistema educativo.

Nesta perspetiva, as atividades de formação contínua em Angola, orientam-se para o estudo e solução dos problemas diagnosticados, como cita (Ângela Rodrigues e Manuela Esteves).

E o plano mestre intervém na duas grandes áreas de formação de professores a saber:

- A área constituída pelas modalidades de formação em desempenho das funções, a formação contínua e a distância
- E a área da formação inicial de professores do ensino primário

Ferry (1987), define assim a formação contínua como uma frequente, concebida como complemento da formação inicial e que envolve um regresso à escola a um centro de formação.

Desta feita importa valorizar paradigmas de formação contínua em Angola, que promovam a preparação dos professores na perspetiva de responsabilização pelo seu próprio desenvolvimento profissional, e que participem ativamente nas políticas educativas e que assumem uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que a influenciam.

Ora com vista a ultrapassar a fase de estagnação em que se encontra a maioria do corpo docente angolano, sobretudo do Ensino Básico Regular, originada pelos avanços tecnológicos, a investigação científica e fenómenos sociais que se operam no mundo; foi implementado um sistema de formação contínua de professores, cujos objetivos fundamentais são:

- Melhorar a qualidade e a eficácia do ensino, através da atualização permanente e aprofundamento de conhecimentos;
- Elevar o nível científico-tecnológico e pedagógico para o aperfeiçoamento pessoal e profissional;
- Sensibilizar para a prática da investigação científica e a necessidade de autoformação;
- Contribuir para o estreitamento de relações interpessoais e para a prática de solidariedade profissional.

A formação contínua realiza-se dentro e fora do país, sempre em conformidade com as necessidades concretas do sistema educativo e de acordo com os níveis de professores e dos objetivos que se pretende alcançar.

A população-alvo da formação contínua é constituída tanto por professores com perfil pedagógico, como por professores sem perfil pedagógico. Abrangendo deste modo, fundamentalmente, os professores do Ensino Básico e do Ensino Médio Técnico, privilegiando numa primeira fase os professores do Ensino Básico Regular (E.B.R).

O formador é pedra basilar do sistema de formação contínua de professores, por isso a sua seleção é criteriosa. Estes devem ter uma formação específica, funcionar em regime integral (proveniente de diferentes instituições de Superação) ou em regime parcial (provenientes de diferentes instituições de ensino ou de investigação científica).

Deve possuir, como habilitações literárias preferenciais, o ensino superior com ou sem perfil pedagógico.

Para maior exigência e melhor qualidade no sistema de formação, o formador, conforme o caso, deve firmar um contrato laboral.

As áreas de formação determinam-se em função do perfil, das habilitações literárias, do nível dos professores e das deficiências identificadas. São desenvolvidos temas relacionados com as disciplinas que lecionam, nas duas vertentes (científica e metodológica), psicopedagogia, práticas pedagógicas e temas gerais: delinquência juvenil, crianças de rua, gestão e administração de escolas, resoluções do Ministério de Educação, da UNESCO, organização Mundial de Saúde, etc.).

Estes conteúdos são desenvolvidos em seminários, círculos de estudo, estágios, projetos de investigação, frequência de disciplinas e cursos fora do país. E durante a formação contínua realizar-se-ão provas de avaliação baseadas nos programas e na modalidade concreta de ações de formação. Onde a avaliação é um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o desenrolar do ato educativo de modo a permitir o seu constante aperfeiçoamento. E são atribuídos certificados ou declarações a todos os indivíduos que frequentaram com aproveitamento a formação contínua. Os certificados serão passados por um lado pela Direcção Nacional de Quadros de Ensino para os formadores, e pelas entidades competentes das Delegações Provinciais de Educação, para os professores. Estes certificados não conferem necessariamente título académico com incidência direta no enquadramento salarial.

Assim à luz da lei de bases do sistema educativo, o órgão reitor de todas as atividades inerentes à formação permanente dos professores é a Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino, apoiada por outros organismos, estruturas e instituições nacionais tais como: instituições do ensino superior de formação de professores, instituições de pesquisas, Direcções e Departamentos do Ministério da Educação, Delegações Provinciais de Educação, e Escolas.

É importante frisar que a formação contínua, por si só, não pode resolver a crítica situação em que se encontra o sistema educativo em Angola, se não se tomar um conjunto de medidas, inerentes à gestão da carreira docente, à política de remuneração, à colocação, à transferência, às condições de trabalho, à formação inicial do corpo docente e à formação de outros agentes confluentes.

É, pois, neste contexto, que o Ministério da Educação em Angola conceptualiza a formação contínua como um instrumento estratégico na definição de políticas sociais, económicas e do emprego. Assinando-se não só como agente de mudança fundamental no processo de permanente adaptação das competências e qualificações dos indivíduos às exigências do sistemas mas também como uma medida capaz de facilitar a ocorrência de trânsitos por intermédio das pressões exercidas pelo mercado de trabalho, onde se faça sentir gradualmente ou em regime de alternância a otimização das condições e resultados da formação contínua (Nunes,1995,p.235).

Perante tais circunstâncias, torna-se então possível categorizar os diferentes serviços existentes, ao nível da formação contínua em Angola. Isto porque um pouco por toda Angola temos vindo a ver crescer as pressões para os serviços de orientação, aumentando a sua capacidade de resposta, adequando-as rapidamente às necessidades imediatas do mercado de emprego, (Watts, 1993).

Prosseguindo, nesta ótica, corroboramos, com a ideia do autor, quando afirma que nos últimos tempos a formação dos professores em educação devem pautar-se por critérios de ordem pragmática e operacional, orientados a uma formação contínua configurando-se principalmente como elemento integrante das atuais reestruturas económicas e que permitam responder as múltiplas necessidades associadas às também inúmeras mutações profissionais, em detrimento de uma abordagem mais aprofundada do seu conteúdo e função cultural.

4.5. A educação numa sociedade em mudança

Numa sociedade em mudança como a que atualmente se vive em Angola, em que a Reforma do Sistema Educativo se afigura urgente, a Escola Pluridimensional/cultural surge na perspectiva de enquadrar a escola no meio em que esta se insere. À escola deverá ser um polo de educação/formação de cidadãos conscientes e dotados de espírito crítico face as transformações que se geram a todo o momento, passando necessariamente, pela valorização e respeito pelo individuo,

simultaneamente produto transformado a transformador do meio em que está inserido. (Ferreira, 1993,p.21).

Assim as mudanças políticas, económicas e sociais das últimas décadas, conjugadas com fenómenos de globalização e com a multiplicação das fontes de saber e do saber-fazer, alteraram, de forma significativa, a relação que os indivíduos mantêm com o espaço e o tempo (Giddens, 1996; Fullan, 1993; Hargreaves, 1998; Day, 2001). Esta pressão para a mudança deu origem a novas conceções de educação e formação. Saberes e competências adquiridos através da formação inicial já não são suficientes para enfrentar as novas exigências da sociedade em mudança. Tais mudanças exigem o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida, não se circunscrevendo a um período determinado, requerendo, por isso, a necessidade de manter mecanismos de formação profissional permanente.

A evolução das sociedades obriga os seus cidadãos a uma constante atualização das suas aprendizagens, nos mais variados domínios, não só por razões que se prendem com a ordem profissional de cada um, mas também por uma necessidade de tomada de consciência da realidade envolvente. Posição semelhante é expressa no Relatório da UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI, ao considerar que “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se” (Delors, J. *et al*, 2001,p.89).

Além disso, há a salientar o facto da própria educação estar em mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída, em muitos sectores modernos de atividade, pelas noções de ‘*competência evolutiva*’ e ‘*capacidade de adaptação*’. Assim, “à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, J. *et al*, 2001,p.77).

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida. De acordo com estas ideias Delors, J. *et al*, 2001,p.89) consideram que “doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros”. É este

continuum educativo, co extensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade que a Comissão designou de “*educação ao longo de toda a vida*”.

Nesta ordem de ideias, 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.

Do mesmo modo, Patrício (1989,p.232) refere-se ao professor como

“Um elemento-chave no funcionamento das escolas e no êxito ou inexistência de todas as políticas que adotarmos. Com efeito, a aposta na educação como condição de felicidade e prosperidade sociais e pessoais não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar. Nesta lógica, é preciso: a) dignificá-lo social e profissionalmente; b) remunerá-lo em conformidade com esse estatuto social e profissional; c) promover a sua adequada e contínua formação”.

No mesmo sentido, o Relatório da UNESCO (2001) destaca a importância do papel do Professor enquanto agente de mudança, afirmando que:

“Para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (Delors, J. et al, 2001,p.131).

No entanto, o mesmo relatório reconhece a exigência que é feita, atualmente, a estes profissionais salientando que “a competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade” (Delors,J. et al, 2001,p.136).

Também Benedito e Imbernón (2000) defenderam que, melhor do que definir atualmente o professor, é caracteriza-lo com base em algumas qualidades gerais que os bons professores devem ter, e em outras características a que a especialização conduziu de acordo com os níveis educativo. Nesse sentido, e como considera Day (2001,p.312) “no século XXI, a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional”. Assim, o mesmo autor, partindo de uma visão holística da formação dos professores, considera que devem existir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, “com os recursos adequados, que reconheçam que, para

os professores, assim como para os alunos e outros adultos do século XXI, a aprendizagem é uma questão permanente” (Day, 2001,p.318).

O movimento da Educação Permanente que emergiu, no início dos anos 60, num contexto marcado pela explosão e rutura do sistema escolar, foi concebido para responder às aspirações educativas e culturais de cada indivíduo, ao longo da sua vida e à medida das suas aptidões. A lógica da acumulação e fragmentação dos conhecimentos foi posta radicalmente em causa. Estas ideias aparecem pela primeira vez, de forma sistemática, num relatório publicado pela UNESCO – “Aprender a Ser” (Faure, 1972), que representou no pensamento sobre educação um ponto de viragem (*cf.* Nóvoa, 1988).

Apesar de todas as limitações posteriores, o conceito de Educação Permanente continua a assentar nos seguintes pressupostos essenciais: a) o homem é um ser inacabado; b) uma sociedade de mudança exige uma educação permanente; c) já não se trata de adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo da vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’ (Faure,1981,p.10).

O movimento da educação permanente representou um dos poucos momentos significativos de crítica à forma escolar que marcaram o Século XX. De um modo particular, alguns pensadores educativos tomaram uma posição crítica a essa forma escolar, ou seja, a extensão dos processos escolares ao conjunto da vida profissional (escolarização massiva), como Paulo Freire (1975) que a designou de “educação bancária” e Ivan Illich (1971),tomando uma posição mais radical, foi considerado o “apóstolo da desescolarização” propondo acabar com a instituição escolar.

Essa crítica representa, segundo Canário (2003,p.204), “como referência conceptual, a mais rica herança da educação permanente”, que é retomada, segundo o autor, pelos teóricos das “histórias de vida”, cujo enfoque é colocado no aprender (como as pessoas se formam) e não no ensinar e, por outro lado, numa perspectiva diacrónica. Assim, para Canário (2001,p.36), “esta maneira de ver conduz a deixar de encarar a formação como um somatório de momentos formais não articulados – designados por «ações» de formação”.

Entretanto, assistimos, nos anos 90, à transição da conceção da “Educação Contínua” para uma conceção da “Aprendizagem ao Longo da Vida” no sentido de permitir responder aos desafios da mundialização, que, segundo Canário (2003,p.195),

representam “uma rutura e não uma continuidade, em que a mudança fundamental, reside na passagem do modelo da ‘qualificação’ para o modelo da ‘competência’ na formação”. O uso do termo qualificação remete-nos para a obtenção de títulos académicos, diplomas, graus, certificados, que constituem uma garantia de prévia aquisição dos saberes requeridos por situações de trabalho específicos, ou seja, nesta perspetiva “as qualificações adquirem-se por um processo cumulativo enquanto as competências só podem ser produzidas em contexto, a partir da experiência” (Canário, 2001,p.p.37-38). Como justifica o autor, a qualificação não é um garante da competência. A competência é produzida «em ato» (Canário, 2001). Nesta ótica, a formação nos tempos atuais requer que não se abandonem as qualificações e competências que permitam aos indivíduos enfrentar a imprevisibilidade e a intervenção nos contextos reais de trabalho e que o formando seja considerado como um sujeito ator e autor da sua própria formação.

A problemática da formação desencadeou, ao longo das últimas décadas, diversas abordagens e diferentes conceções que serviram de base às políticas educativas e aos sentidos atribuídos à formação de adultos.

A centralidade da formação nas sociedades contemporâneas, nomeadamente, a partir da década de 60 e mais tarde nos anos 90, em todos os sectores da atividade social, constituiu, segundo Ferry (1987,p.30), um dos “grandes mitos da segunda metade do século XX”. Deste modo, impôs-se a ideia de “uma formação que tem resposta a todas as interrogações, para todas as dúvidas, para todas as angústias dos indivíduos e dos grupos perdidos e agitados neste mundo em constante agitação e, frequentemente, desestabilizados pela crise económica” Ferry, (1987,p.31). Os professores, segundo Correia (1999,p.5), também não escaparam à “formativite aguda”, ou então, como refere Perrenoud (1997,p.94), relativamente à formação de professores, a formação transformou-se como uma espécie de “Deus ex machina”, ignorando, como salienta Amiguinho (1992), apoiado em diversos estudos, que:

“Os professores são adultos que se formam, a partir da sua experiência de vida e profissional, através de um processo que lhes é próprio, integrando saberes informais e formais, onde adquire relevo a articulação com as situações de trabalho, com as sucessivas tentativas para resolver problemas concretos que aí se colocam, e na reflexão sobre esse processo, gerindo os apoios exteriores que lhes são facultados para o efeito” (Amiguinho, 1992,p.13).

Deste modo, e segundo Amiguinho (1992), pensar em formação consiste em refletir;

“sobre o modo como os sujeitos se formam; sobre a forma como os adultos se apropriam de um determinado tempo e espaço educativos e o integram no seu percurso de formação; sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de cada um; sobre a maneira como as experiências e os saberes profissionais, sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação” (Amiguinho, 1992,p.34).

Há, nesta aceção, uma clara valorização do «formar-se» em vez do «formar», em que a formação pertence sempre àqueles que se formam, através de um processo reflexivo sobre si próprios, sobre as situações, os acontecimentos e as ideias. A este propósito, podemos acrescentar, recorrendo às palavras de Canário (1991,p.83), que se trata “fundamentalmente de um percurso individual, autogerido, que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação e não de acumulação de conhecimentos. (...) em que os adultos são sujeitos e agentes de formação e não meros objetos”. Nesta óptica, Day (2001,p.17) defende, num dos seus princípios, que “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”.

Na mesma linha, e nas palavras de Dominicé, (citado por Nóvoa, 1988,p.13):

“mesmo quando uma ação educativa se revela formadora são, na realidade, os adultos eles próprios que se formam. A formação pertence exclusivamente a quem se forma. É evidente que toda a gente depende de apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e económicos, em que cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma sociedade. Mas não devemos desvalorizar o fator de que compete unicamente a cada adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores apropriar-se do seu próprio processo de formação”.

Esta abordagem da formação constitui um importante alargamento do campo da formação superando o modelo escolar, por vezes, acrítico, baseado na oferta e no consumo individual, “numa lógica instrumental e adaptativa, em que se propõe o consumo massivo de formação «pronto-a-vestir», fazendo emergir modalidades de formação «por medida» ” (Canário, 1994,p.23), acentuando o saber experiencial dos indivíduos em formação, em que esta é “coproduzida com os destinatários” (Canário, 1994,p.23). Do mesmo modo, Chantraine-Demilly (1992) enfatiza a importância das aprendizagens ‘em situação’, em detrimento dos “procedimentos de aprendizagem

desligados da atividade tal como está socialmente constituída” (Chantraine-Demilly, 1992,p.142).

Logo a ênfatização dos percursos individualizados dos processos auto formativos não significa que a formação corresponde a um processo de captação individual, mas pelo contrário, remete-nos para uma forma coletiva de modo a “construir comunidades de Aprendizagem de professores em que estes se apoiam e estimulam mutuamente” (Zeichner,1993,p.49).

Isto porque segundo Azevedo (2011,p.124),a pessoa humana, cada pessoa, está no centro da educação e de toda a atividade humana: em cada criança ou jovem, em cada adulto, em cada idoso com que deparamos, mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. Para o referido autor a educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que só se desenvolve verdadeiramente na medida em que é acolhida pelo outro, que lhe dá em si um lugar; o outro descorta-me solidariamente, convocando toda a humanidade indizível que me habita.

Assim torna-se necessário repensar-se que à escola não pode mais dissociar-se da realidade atual dos nossos dias, correndo a escola formal o risco de educar/formar modelos estereotipados em nada conducentes com a sociedade atual.

Ora, as alterações que se têm verificado cada vez mais das mentalidades, fazem-nos saber que a escola dos nossos dias deixou de ser encarada como mero veículo de saberes, e em consonância com as transformações da sociedade, viu serem-lhe reconhecidas funções formativas que ultrapassam os meros aspetos do cognitivo.

Nesta perspetiva a educação escolar e social não se traduz apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduz-se, antes e acima disso, em percursos de personalização, de irrupção da subjetividade autónoma de cada um no confronto livre com os outros, em relações de amor e de árduo trabalho, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade, de busca da verdade e de abertura à dimensão transcendente do ser humano. (Azevedo,2011,p.125).

Contudo a educação, em cada momento, seja em contexto escolar ou social, é sempre uma relação, o encontro entre duas liberdades, duas liberdades que se olham

face a face, olhos nos olhos. Esta experiência de encontro é profundamente libertadora, mas, não deixa de significar sempre exposição, vulnerabilidade e risco, a subjetividade é tocada ao seu nível mais íntimo. (idem)

Desta feita, as escolas necessitam rever a sua organização, as lideranças e operar mudanças nas suas práticas e na sua cultura. É uma condição fundamental para o desenvolvimento e melhoria das organizações escolares, constituindo um grande desafio para as escolas (Fialho,2009).

Assim, não há dúvida que se verifica, portanto, que o plano da investigação em educação fornece uma contribuição fecunda para ajudar a equacionar as questões que têm atravessado as ciências de educação. Onde ao nível da mudança educacional, impõe-se uma revisão da conceção da escola, como uma unidade administrativa que prolongava a administração central, para se passar a encarar, como uma organização social, inserida e articulada com um contexto singular, com identidade e cultura própria, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muitos diferenciados. Canário (2005,p.53).

Ainda para o referido autor o estabelecimento de ensino emergirá como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a ação e integração dos diferentes atores sociais em presença.

Contudo, ao nível da formação, as recomendações são no sentido de favorecer e privilegiar modalidades de formação “centradas “no estabelecimento de ensino (Canário,1987),o que por sua vez é largamente tributária, na evolução verificada no campo de formação de adultos, com o propósito de potenciar as virtualidades formativas dos contextos de trabalho, associando-os ao desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos ao desenvolvimento das organizações.

Em suma, a educação do homem angolano, é realizada no espírito de tolerância cultural, de absorção de tudo o que é positivo no sentido da profissionalização e da apreensão de novas e cada vez mais modernizadas tecnologias para o seu desenvolvimento multifacetado, o que deverá constituir o centro das principais preocupações e inquietações na construção da nova Angola. Por conseguinte será através do acesso do maior número possível de cidadãos, sobretudo a juventude, à educação profissional e tecnológica e às atividades culturais que o papel identitário e

estruturante da cultura poderá ser integralmente realizado, numa escola fundada na comunidade e estrategicamente liderada para um caminho de uma escola de qualidade.

Segunda Parte: Marco Empírico da Investigação

2. Marco Empírico da Investigação

Esta parte constitui a base em que assenta o marco empírico, isto é, o primeiro esboço em que se apresenta o desenho da investigação propriamente dito. Neste capítulo pretende-se, apresentar, clarificar, e justificar as opções metodológicas assumidas no estudo, na perspetiva de comunicar e documentar a trajetória metodológica e respetivos procedimentos utilizados.

Aqui tentamos pôr em prática as diferentes diretrizes essenciais que descrevem e guiam o problema, proposto em torno de um objetivo geral, baseado numa série de objetivos específicos, bem como os aspetos metodológicos, procedimentos mais relevantes e que foram tidos em conta para a realização deste trabalho investigativo: Instrumentos, amostra, metodologia e procedimentos. O estudo em causa surgiu de uma metodologia com carácter exploratório e descritivo, cujo principal objetivo é: Analisar as perceções dos professores das Escolas de E.F P. B. e E.F.P.L. com relação as ações de formação contínua nas suas variadas realizações.

2.1. Justificação do tema

Este tema será abordado, pelo interesse de uma série de circunstância que surgem no contexto da formação inicial e contínua dos professores em Angola, bem como na motivação pessoal, experiência profissional, académica, na relevância e importância atribuída ao tema atualmente e sobre tudo no questionamento, sobre qual tem sido o ponto de partida e de orientação dos diferentes planos de atuação em formação inicial e contínua que visam a uma ampliação e melhoria efetiva das práticas pedagógicas em contexto de sala de aula; bem como na construção de uma base de trabalho com novas dimensões, a partir de uma prática profissional para a construção do conhecimento. Também, porque de acordo com Díaz (2003), um dos sinais de qualidade no ensino traduz-se na qualidade dos meios e recursos que o sistema educativo põe à disposição de sua comunidade educativa que permita o desenvolvimento das suas competências. E porque hoje falar de competências na docência, exige-se saber se a formação inicial e contínua andam de mãos dadas no sentido de responder às necessidades de formação de competências de professores que integram a escola atualmente e que signifiquem, também um exercício de reflexão e atualização de avanços constantes que se exigem do professor reflexivo no sentido de melhorar a qualidade de ensino. Uma vez que após se ter concretizado o objetivo da

globalização da escolaridade obrigatória emerge como desígnio estruturante da evolução do sistema educativo a questão da qualidade Morgado, (2004,p.9).

É neste panorama que a conjunturas indicaram para que a realização do estudo constitui-se um desafio a ser investigado.

Esta realidade suscitou preocupação que foram expressas em: Analisar as percepções dos professores das Escolas de E.F P. B. e E.F.P.L. com relação as ações de formação contínua nas suas variadas realizações e averiguar como esta poderá ajudar os professores, a perceber Formação em que momento? Para quem? Com que finalidades? Através de que estratégias? Que considerar nela prioritária? Propô-las aos formandos ou dar resposta aos pedidos? Inicia-las a partir de quê? (Cortesão,1991,p.93) o que constituirá segundo Flores (2003,p.285) ”uma questão central, quando se pretende pensar e repensar na Formação, numa ótica de desenvolvimento profissional”.

De uma maneira geral pretendemos que com os resultados obtidos possamos contribuir, para um processo de autorreflexão, o qual funcionará para o desenvolvimento de nossos conhecimentos, mas também que se criem condições para a troca de experiências, a partilha de saberes, a configuração de redes de formação cooperativa e avançando-se no sentido de o professor vir a ser não apenas destinatário ou ator, mas também autor da sua própria formação. (Formosinho, Machado, Mesquita,2014,p.35)

2.2. Problema de Investigação

As causas para este problema são vários. Não esquecendo que Angola acaba de sair de um sistema monopartidário e que neste momento devido a mudanças, optou para um sistema político multipartidário, cujo sistema, económico dominante é o de mercado e como consequência, o fator mudança, tem prevalecido em todos os níveis da sociedade.

Neste âmbito tem se evidenciado a necessidade de investigar na promoção da formação e na exigência de um ensino baseado em competências.

Por outro lado, a necessidade de definir um perfil de competências consentâneo, com as políticas da educação e que simultaneamente, possam dar resposta à realidade profissional.

É precisamente, a problemática da formação dos professores da Escola de Formação de Professores de Benguela e do Lobito, que nos preocupa, visto que no quadro das novas orientações veem, ganhando maior importância.

Daí, a razão de reorientarmos a formação de professores, partindo dos paradigmas atuais sobre formação, que segundo Nóvoa (1998), citado por Simões (2011) defende uma perspectiva crítica reflexiva que deve ser estimulada pela formação, tornando possível fornecer os meios do pensamento autónomo que propicie as dinâmicas de autoformação que contribuam, para a mobilização do saber da experiência, por meio de um trabalho de reflexividade crítica das práticas, para consolidar os saberes emergentes dessas práticas.

Este é o motivo que nos levou a repensar na formação dos professores da Escola de Formação de professores de Benguela e do Lobito de formas a adquirirem competências, que os levem para a construção de um conhecimento significativo.

No entanto, a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida. Onde o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. Quivy e Campenhoudt (2008,p.44)

Assim ao enunciarmos a contextualização, do nosso estudo em pergunta, preocupamo-nos em formula-la, de forma a poder ser, percebida sem dificuldade, já que surgiu de uma reflexão sobre as motivações e intenções, do investigador com o objetivo de conhecer como os professores, trabalham com o conceito de formação contínua para o desenvolvimento profissional.

Desta feita, formulamos a seguinte questão:

Será que as ações de formação contínua nas suas variadas realizações contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores das E.F.P.B. e E.F.P.L?

2.3. Formulação dos Objetivos

De acordo com os referências descritos, para uma melhor delimitação da problemática, o que, por sua vez, conduziu á formulação de objetivos que pudessem balizar o estudo e manter a abordagem dentro de um limite teórico-metodológico

especificamos, neste ponto, os principais objetivos que norteiam a realização desta investigação.

2.3.1. Objetivo geral:

Analisar as percepções dos professores das Escolas de E.F P. B. e E.F.P.L. em relação as ações de formação contínua nas suas variadas realizações.

2.3.2. Objetivos específicos:

1- Identificar as percepções que os professores têm em relação a organização das ações de formação contínua.

2- Identificar as áreas e modalidades de ações de formação contínua frequentadas pelos professores nos últimos três anos.

3- Identificar contributos das ações de formação contínua face às motivações dos professores.

4- Aferir opiniões das percepções dos professores em relação aos conteúdos, metodologias, meios didáticos/técnicas aplicadas nas ações de formação contínua.

5- Descrever as competências adquiridas nas ações de formação contínua dos professores.

2.4. Opções metodológicas

Tendo em conta o problema diagnosticado, optamos por utilizar uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa de carácter exploratório e descritiva, que segundo Viana (2001,p.121), ajudam o investigador a obter dados numéricos trabalhados a partir de procedimentos estatísticos variados e adequados a cada situação específica Estes dois tipos de métodos não são incompatíveis, mas, como afirma Shulman (1981),constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que será o mais estimulante campo da investigação aplicado ao estudo da educação. Também Huberman & Miles (1991) preferem não estabelecer oposição entre qualitativo e quantitativo, no campo das decisões epistemológicas, ontológicas e metodológicas em investigação, falando de um *continuum* no qual se situam as várias opções. A utilização de uma metodologia mista aponta também para aquilo que Shulman (1986) designa de *modelo ponte*.

Assim, para melhor apresentação do trabalho investigativo recorreremos as seguintes Metodologias/Técnicas /Instrumentos por questionário e entrevista como instrumentos de recolha de dados.

Estes procedimentos metodológicos nos ajudaram colher ideias, opiniões e os depoimentos dos sujeitos afetos a nossa amostra, e os normativos referentes a vida organizacional das escolas citadas. O trabalho investigativo pressupõe a constituição de uma base de dados viável e consistente que possa permitir captar a realidade a ser estudada, o que requer a utilização de técnicas e métodos, selecionados em conformidade com a natureza da investigação e os objetivos pretendidos.

Assim ao optarmos por uma investigação do tipo quantitativo e qualitativa, justificou a utilização de estratégias ou procedimentos mistos na recolha de dados, o qual foi efetivado com recurso a diversas fontes.

Nesta perspetiva, optou-se por um lado, pela recolha de dados por via de entrevistas semidirigidas e o inquérito por questionário.

2.4.1. Metodologia quantitativa

Para uma melhor condução do estudo, projetamos a metodologia quantitativa que é um método que se propõe a recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população, tratando de explicar um dado fenómeno a partir de dados numéricos e estatísticos.

Este método ou técnica quantitativa difere do método qualitativo não só a nível dos instrumentos mais utilizados, bem como na própria relação construída ao longo do processo de investigação. Sua relação com os sujeitos caracteriza-se por ser circunscrita, e de curta duração, enquanto o método ou técnica qualitativa se caracteriza por uma relação de contacto intenso, empatia, enfim... o sujeito é visto como «amigo» e o investigador como um ser neutral.

Ora para aplicação deste método ou da técnica quantitativa na investigação científica, utilizam-se algumas técnicas tais como: os inventários, os questionários e índices, os quais podem ser conjugados com as entrevistas previamente estruturadas.

A análise de dados é dedutiva e verificar-se-á após a conclusão dos dados através de modelos matemáticos, ou software, para testar as hipóteses apresentadas.

Por conseguinte a sua natureza rigorosa e meticulosa, torna exigente o aprofundamento na revisão de literatura de um plano de investigação.

Assim para o nosso trabalho de investigação, foi aplicado como instrumento de recolha de dados quantitativos, o inquérito por questionário, que segundo Quivy (2008; p.188), consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas a situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, seu nível de conhecimento ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

E por sua vez, como pretendíamos medir as opiniões do público-alvo, foi necessário ter em consideração o tipo de escala a utilizar nos questionários. Baseamos na escala de Likert devido à sua relativa simplicidade, optando-se por uma cotação das respostas entre de 1 a 4 (Bell,2004). Nesta ótica, o percurso metodológico, adotado inclui as seguintes fases:

1ª. Revisão da literatura nacional e internacional bem como estudos empíricos realizados no âmbito da formação contínua e do desenvolvimento de competências profissionais.

2ª. Construção validação do questionário, junto de um grupo de professores a fim de obtermos e apreciarmos questões ligadas a interpretação e a organização dos itens.

3ª. Aplicação dos questionários aos professores da Escola de Formação de professores de Benguela e do Lobito.

4ª. Tratamento estatístico das respostas, com recurso ao programa SPSS.

5ª. Análise de conteúdo do conjunto de dados visando a sua descrição e interpretação, bem como aos comentários, colocados no mesmo.

2.4.2. Validação do questionário

Para validação do questionário, recorreremos as diversas formas de validação dos procedimentos e resultados obtidos nos estudos quantitativos, que geralmente resultam de interessantes reflexões. E que segundo (Streubet e Carpenter,2002; Flick,2004), são a noção de fiabilidade e confiabilidade como alternativa de objetividade.

Apos o desenho inicial do questionário, o mesmo foi submetido para consulta dos especialistas, com experiência na área, submetendo-se os itens do questionário para opinião. Apos propostas de alteração de alguns itens pelos mesmos, retrabalhou-se nele e fez-se então a aplicação do pré teste a 20 professores, da Escola de formação de professores do município do Cubal, um dos municípios da província de Benguela.

A versão final foi obtida por consenso entre os membros investigadores do projeto, sendo depois sujeita a uma validação externa pelo Doutor Juan Lopes que deu as indicações que permitiram clarificar a linguagem e melhorar a construção final do questionário e através da resposta da carta dirigida aos membros de direção das escolas em investigação, permitiu a sua aplicação. A recolha de dados ocorreu no gabinete dos diretores subdiretores-pedagógicos das referidas escolas, (2016).

No entanto, a homogeneidade existente entre os elementos de escala assim como a estabilidade temporal garantiram iguais condições de aplicabilidade do mesmo.

2.4.3. Metodologia qualitativa

Ao optarmos por uma metodologia qualitativa, a nossa intenção foi corroborarmos com a ideia de (Tuckman, 2012,p 680), que para fundamentarmos quaisquer explicações de forma adequada, os dados têm de incorporar uma longa (heavy) ou pormenorizada descrição das observações e dos acontecimentos, múltiplas perspetivas, para que as situações possam ser reconstruídas e reexaminadas pelo investigador. Ainda, Bogdan e Biklen (2003, p.288), argumentam que “*o trabalho de campo sistemático permite aos formandos começar a constatar o modo como o poder está instituído, os tipos de pressões a que os professores estão submetidos, o nível de apoio que um administrador proporciona ou o modo como os alunos interpretam a vida escolar*”.

Ora, esta abordagem qualifica o modo de ser, pensar e agir, e fundamenta-se essencialmente em crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões e caracteriza-se por ser uma investigação indutivo e dedutivo, na medida em que o próprio investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos resultantes de análise de dados. Este modo de proceder permitiu recolher informações adicionais, possíveis de captar por via da interação e interpretação dos atores no seu contexto de trabalho, significado aos dados recolhidos. Assim ela nos ajudará a constituirmos um *corpus* de dados

constituídos por transcrições de entrevistas, notas de campo e sínteses interpretativas de documentos oficiais, cujo tratamento incidira nas descrições narrativas.

Portanto, a entrevista como instrumento metodológico, define-se como uma ferramenta interativa, que adquire forma num momento de estruturação de diálogo, onde o estabelecimento de uma ligação entre o investigador e o entrevistado cumpre a função essencial de definição da qualidade dos indicadores empíricos produzidos (Gonzalez Rey,1999).

Considerando a ideia de Sousa (2009; p.247) ”a entrevista permite, que para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstâncias que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes.

Este método tem como principais vantagens, possibilitar um maior grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, uma maior flexibilidade e uma menor diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência, e uma maior maleabilidade da sua linguagem e as suas categorias mentais (Quivy, 2008)

Concluimos dizendo de que a investigação qualitativa depende grandemente da sensibilidade e da integridade do sujeito investigador, durante a recolha e tratamento dos dados obtidos.

A realização da entrevista abrangeu as seguintes fases:

- 1ª. Recolha da informação relativa aos contactos dos entrevistados;
- 2ª. Elaboração do guião de entrevista provisório, com base nos objetivos de estudo;
- 3ª. Validação do guião junto de especialistas na área;
- 4ª. Elaboração final do guião;
- 5ª. Aplicação da entrevista aos membros de direção das escolas em estudo;
- 6ª. Tratamento da informação através da transcrição completa do guião.

2.5. Descrição do contexto, População e Amostra

2.5.1. Descrição do contexto

Este trabalho investigativo, incide nas Escolas de Formação de Professores de Benguela e do Lobito, são instituições pertencentes ao estado Angolano, de uma estrutura multiorgânica, do ponto de vista do seu papel na comunidade e pela importância que esta se impõe perante a sociedade no que diz respeito a formação do indivíduo. Hoje, em conformidade com a nova Estrutura do Sistema Educativo Lei de Bases 13/01, as duas escolas oferecem formação de âmbito geral.

O Instituto Médio Normal do Lobito foi inaugurado no dia 23 de Março do ano de 1978, pelo malogrado Senhor Henrique António, na altura membro da comissão executiva do Comité Provincial da Educação, tendo recebido o nome heroico do Comandante Kwenha, vocacionada para a formação de Professores até ao ensino de Base do IIIº Nível.

A Escola de Formação de Professores de Benguela surgiu do Instituto Médio Normal Comandante Kwenha (IMN) no município do Lobito, localizado no Bairro da Caponte, na rua Morais de Resende. Limitada geograficamente pelas águas barrentas dos mangais, com as suas espécies de aves raras “os Flamingos”.

Em Setembro de 1986, implementaram-se no município de Benguela as turmas anexas do Instituto Médio Normal de Benguela – Lobito, nas instalações do então Pré – Universitário de Benguela pelo fato de se ter registado um afluxo maior de estudantes a terminar o IIIº Nível do ensino de Base e, pelo facto de haver necessidade de se formar mais quadros para a docência.

Em 1989, as referidas turmas anexas tornaram-se autónomas, surgindo assim o Instituto Médio Normal Comandante Kwenha (IMN) de Benguela, no município de Benguela, hoje a atual Escola de Formação de Professores de Benguela, localizada na Avenida Dr. António Agostinho Neto.

As duas Escolas de Formação de Professores em estudo, presentemente conta com um corpo docente de (161) professores Benguela e Lobito com (107), com a formação de Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e alguns já na fase do Doutoramento; suficiente para exercer profissionalmente a docência. Cada uma delas possui três gabinetes; um para o director da escola, um para o subdirector pedagógico e outro para o

subdiretor administrativo; possui uma sala climatizada para os professores e uma secretaria – geral.

Atualmente a escola de Formação de Professores do Lobito esta situada numa zona académica, no bairro do compão, e faz fronteira com o hospital regional do Lobito e com a Escola do I Ciclo do Ensino Primário Saidy Vieira Dias Mingas.

As referidas escolas carecem de reabilitação e ampliação, com vista a cumprir cabalmente com a sua missão e visão, embora a escola de formação de professores do Lobito, seja uma escola construída recentemente.

Quanto a sua missão, a sua natureza e âmbito, é de formar ou preparar futuros professores para lecionar nas escolas referentes ao Iº Ciclo, e no que diz respeito a visão, ela, até ao ano de 2017 tem um plano estratégico de formar um universo de aproximadamente cinco mil alunos nas diferentes especialidades: Biologia- Química; Matemática-Física; Geografia-História; Linguística Portuguesa, Francesa e Inglesa; Educação Moral e Cívica; Educação Física e Desporto; Educação Visual Plástica; com um cariz didático-pedagógico.

De uma maneira geral, podemos considerar que as duas escolas em estudo têm condições para a realização da atividade pedagógica.

2.5.2. População e amostra

Para Pena (2008), dentro da temática, o problema consiste em determinar a população e objeto a estudar e selecionar dentro da população a amostra sobre a qual se utilizara o questionário para generalizar os dados da população.

Ainda Tuckman, B. (2012), a população é um grupo de pessoas ou de elementos que têm características comuns, sobre o qual se faz o estudo.

Na opinião de Maroco (2003, p. 19) “o processo de inferência estatística é apenas válido quando as amostras estudadas são representativas da população teórica em estudo a partir da qual foram obtidas”.

Nesta perspetiva fizeram parte da população, os 107, professores da E.F.P.L. e 161, professores da E.F.P.B.

A amostra que segundo o autor supracitado é um processo pelo qual um grupo de pessoas ou uma porção da população é escolhida de maneira a representar uma

poluição inteira. É uma amostra do tipo probabilística intencional, por se tratar de escolas que são acompanhadas pelo I.N.F.Q., e com um número elevado de professores com diferentes anos de serviço ou seja experiência na área da docência indicados pelos respectivos coordenadores de disciplina. Com tudo isso podemos questionar e entrevistar os professores pelo seu conhecimento sobre a situação e problema a investigar e por serem idóneos e considerados representativos. Sendo que para a primeira escola selecionados 38 professores e para a segunda 50 professores. Dos quais 58 são do sexo masculino (65,9%) e 30 do sexo feminino (34,1%), com idades concentradas maioritariamente, entre os 41 e 45 anos (30,7%) e com menores idades 26-30 anos (9,1%). No que concerne as habilitações literárias dos inquiridos (34,1%) são Licenciados e (2,3%) são Doutorados.

Aplicou-se a estes professores os instrumentos e depois fez-se a análise e tratamento dos dados coligidos.

Efetuamos de certa forma entrevistas a quatro elementos do corpo diretivo das duas escolas, nomeadamente aos diretores e Sub diretores pedagógicos. E pela devida autorização das direções das escolas em investigação, no dia indicado reunimos os sujeitos alvo de inquérito e entrevistas, distribuíram-se os questionários, explicou-se os procedimentos e depois de recolhidos fez-se a análise dos mesmos.

Público-alvo	População	Amostra	Instrumentos
Professores	268	88	Inquérito por questionário
Diretores	2	2	Entrevista
Subdiretores pedagógicos	2	2	Entrevista

Quadro 3: Amostra dos sujeitos inquiridos.

2.6. Apresentação e análise dos dados quantitativos

Para a realização, deste item o investigador possuirá um conjunto de dados, os quais por si só, não permitem alcançar o problema em estudo, nem tirar qualquer tipo de conclusão. Será necessário submete-las a um processo rigoroso de análise da informação recolhida, que passa pela organização e a ordenação dos dados, mais concretamente o seu processamento. Só assim é possível, visualizar, classificar, e interpretar pelo investigador. (Fortin,2003;Vilelas,2009).

A análise de conteúdo procura equilibrar o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade. Que segundo Bardin (2004,p.37),este tipo de análise é (...) 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 reprodução/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Quivy e Campenhoudt referem que a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, como, por exemplo, os relatórios das entrevistas semi-diretivas” (2008,p.227).

Os autores acima referenciados aprofundam os conhecimentos sobre a análise de conteúdo e salientam que esta deve ir além da mera descrição do conteúdo das mensagens, e incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/receção do conteúdo com o apoio de indicadores. Assim, o processo de análise envolve primeiramente um esforço de descrição, onde as características da comunicação são trabalhadas, seguido por um esforço de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação, ou seja, atribuição de significado a estas características.

Ora a informação proveniente do estudo será tratada de forma indutiva, submetendo-a a análise de conteúdo, técnica que permitirá determinar a importância do fenómeno através da frequência em que este ocorre. E que para a sua operacionalidade é necessário estabelecer, categorias, subcategorias, unidades de respostas, unidades de contexto, unidades de enumeração (Flick,2005,Bardin,2008).

Desta feita os dados oriundos das questões serão submetidos a análise estatística, descritiva e inferencial, através de um conjunto de técnicas e regras vai permitir o resumo da informação recolhida de forma estruturada, sem distorção nem perda da informação. A estatística inferencial, vai mais além porque vai permitir-nos a inferir nos resultados e verificar se são resultados representativos da população subjacente à amostra definida. E que acharemos sempre que oportuno incluir alguns quadros e tabelas que nos permitam sistematizar e simplificar os dados obtidos, para se chegar a organização dos resultados a que chegarmos (Huberman & Miles,1991).

Ora, isso será possível com o recurso ao Software, Spss, que Segundo Pereira (2004, p. 15) o SPSS “é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos”.

Os critérios de interpretação, análise e conclusão serão defendidas em função dos objetivos do presente estudo, e de acordo com a problemática do mesmo.

Assim, para esta parte do trabalho realizamos estatisticamente os resultados dos dados relativos à análise descritiva, recolhidos com a aplicação do inquérito por questionário dirigido aos professores das Escolas de Formação de Professores de Benguela e do Lobito.

Apresentamos de igual forma a análise de variáveis categóricas. E os quadros e os gráficos foram estruturados tendo como base todas as respostas consideradas válidas.

Os dados de carácter qualitativo oriundos das entrevistas dirigidas ao corpo diretivo, serão descritos utilizando um processo manual de categorização de informações relevantes, integrando as categorias e subcategorias, tendo em conta os objetivos da investigação. Igualmente a leitura efetuada, a validação e o processo de triangulação de resultados, foram realizadas através de correlações obtidos nas categorias dos questionários e das entrevistas aplicadas.

A seguir destaca-se todo trabalho prático realizado no decorrer do trabalho investigativo.

2.6.1. Análise descritiva

Devido á limitações que se impõem a um estudo descritivo, será necessário que o investigador tenha em consideração a prudência uma vez que a interpretação dos resultados centra-se no contexto particular do campo de estudo abordado. (Trujillo;2015).

2.6.1.1. Dados pessoais e profissionais

	nº	%
Masculino	58	65,9
Feminino	30	34,1
Total	88	100.0

Tabela 1: Distribuição da amostra face ao Género

De acordo com a tabela 1, verificamos que 65,9% dos inquiridos dizem respeito ao género masculino, enquanto os restantes 34,1% ao género feminino.

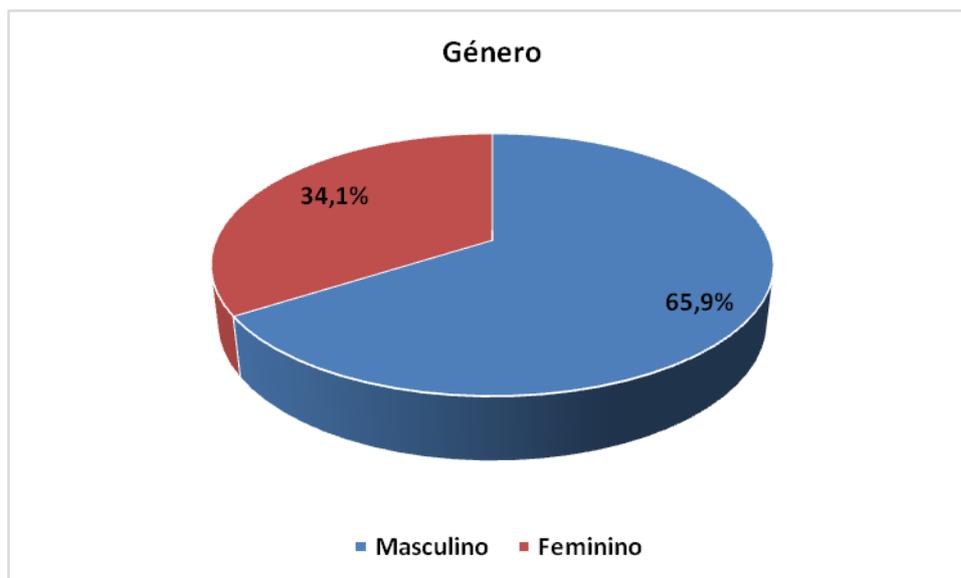


Figura 4: Distribuição da amostra face ao Género

	Nº	%
<25 anos	0	0,0
26 – 30	8	9,1
31 – 35	10	11,4
36 – 40	13	14,8
41 – 45	27	30,7
46 – 50	16	18,2
>50 anos	14	15,9
Total	88	100.0

Tabela 2: Distribuição da amostra face à Idade

Quanto a idade, destacamos os participantes com idades compreendidas entre os 41 e 45 anos de idade com 30,7%, seguidos do grupo de idade de 46 a 50 anos com 18,2%. Também destaca el 15,9% com idades maiores de 51 anos. A media de idade de 36 a 40 anos somam 14,8% de representação, de 31 a 35 aos obteve-se 11,4% e de 26 a 30 anos mantiveram 9,1% (tabela 2).

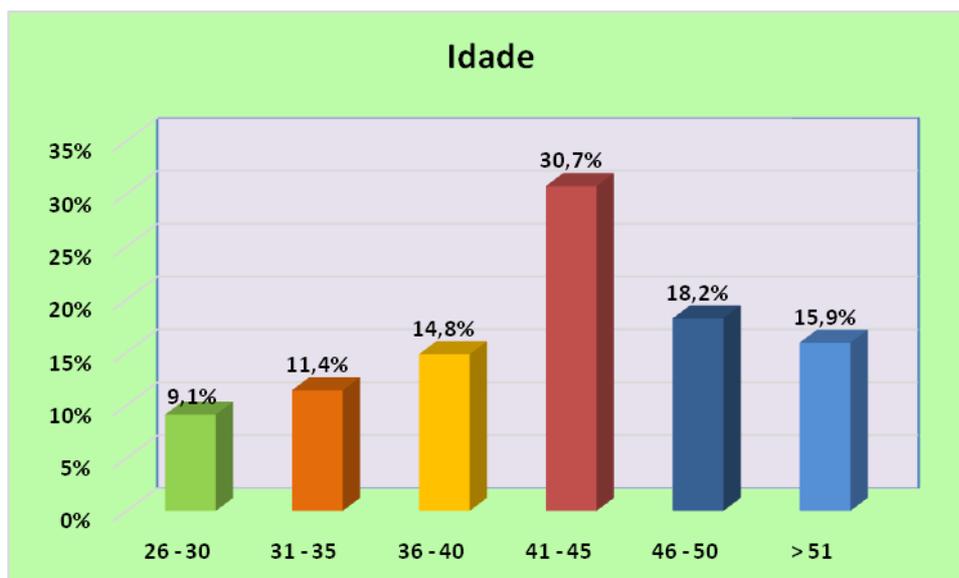


Figura 5: Distribuição da amostra face à Idade

	nº	%
Técnico Médio	1	1,1
Bacharelato	11	12,5
Licenciado	30	34,1
Pós-Graduação	27	30,7
Mestrado	17	19,3
Doutoramento	2	2,3
Total	88	100,0

Tabela 3: Distribuição da amostra face às Habilitações Literárias

Relativamente às habilitações literárias, podemos constatar na tabela 3, que a mais expressiva é o título de licenciado com 34,1%, seguido da pós-graduação com 30,1%. De referir, que apenas 2,3% dos inquiridos afirmaram deter o título de doutoramento.

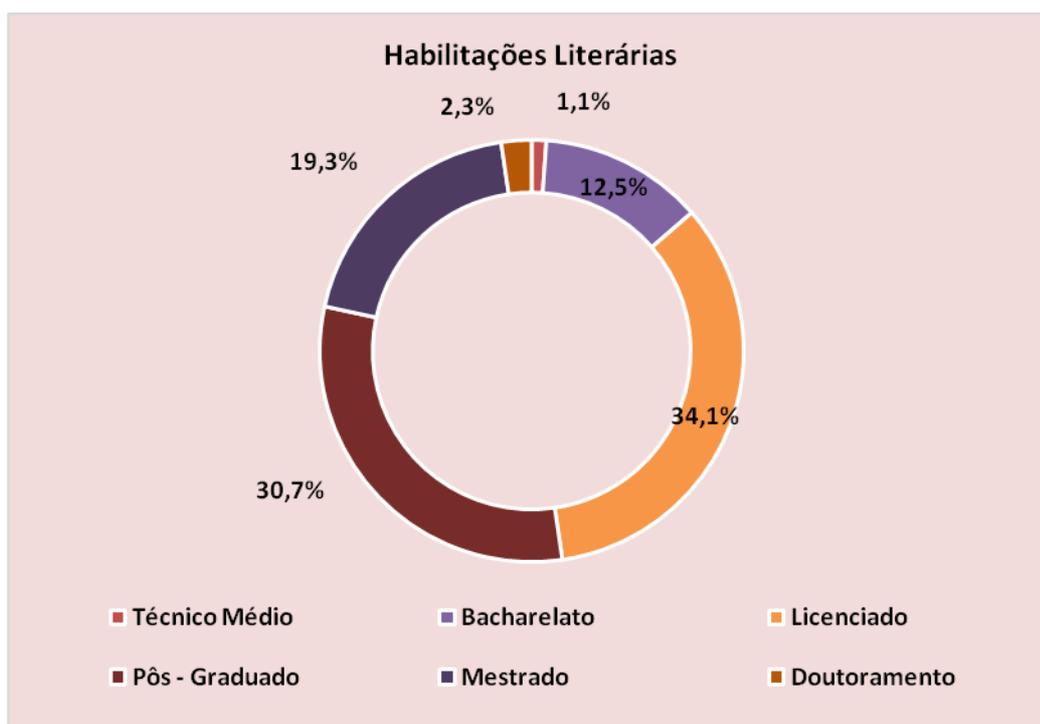


Figura 6: Distribuição da amostra face às Habilitações Literárias

	Nº	%
Quadro Efetivo	87	98,9
Docente contratado	0	0,0
Docente de vínculo	1	1,1
Total	88	100.0

Tabela 4: Distribuição da amostra face à Situação Profissional

A tabela 4 apresenta a situação profissional dos 88 elementos da nossa amostra, sendo de destacar que 98,9% estão efetivos no quadro da instituição. Apenas 1 docente tem vínculo.

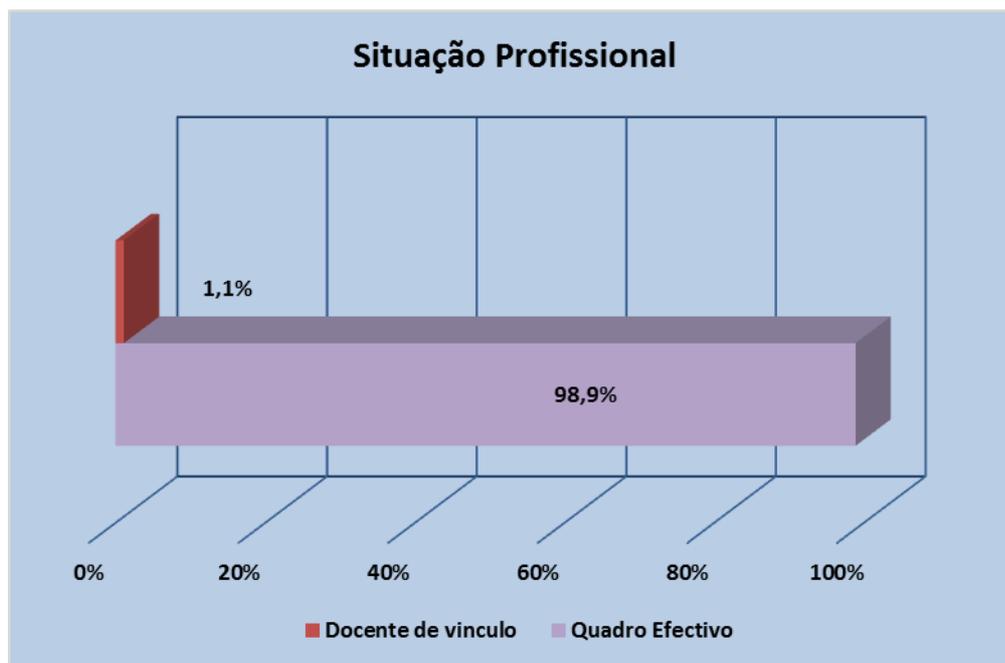


Figura 7: Distribuição da amostra face à Situação Profissional

	nº	%
<5 anos	4	4,5
6 – 10	7	8,0
11 – 15	18	20,5
16 – 20	11	12,5
21 – 25	19	21,6
26 – 30	16	18,2
31 – 35	11	12,5
36 – 40	2	2,3
>40 anos	0	0,0
Total	88	100.0

Tabela 5: Distribuição da amostra face à Experiência Profissional

A experiência profissional, foi um dos indicadores analisados ao nível do perfil socioprofissional dos professores inquiridos, tendo concluído que 21,6% dos mesmos têm entre 21 e 25 anos de experiência. Se aumentarmos um pouco a amplitude dos intervalos analisados, verificamos que 72,8% dos inquiridos entre os 11 e os 30 anos de experiência profissional (tabela 5).



Figura 8: Distribuição da amostra face à Experiência Profissional

	nº	%
<5 anos	26	29,5
6 – 10	19	21,6
11 – 15	15	17,0
16 – 20	16	18,2
21 – 25	7	8,0
26 – 30	2	2,3
31 – 35	2	2,3
36 – 40	1	1,1
>40 anos	0	0,0
Total	88	100,0

Tabela 6: Distribuição da amostra face ao Tempo de serviço na escola

Cerca de 29,5% dos professores inquiridos afirmaram possuírem menos de 5 anos de serviço na escola, sendo que 21,6% mencionou ter entre 6 e 10 anos. De salientar que apenas 1 elemento referiu possuir entre 36 e 40 anos de serviço (tabela 6).

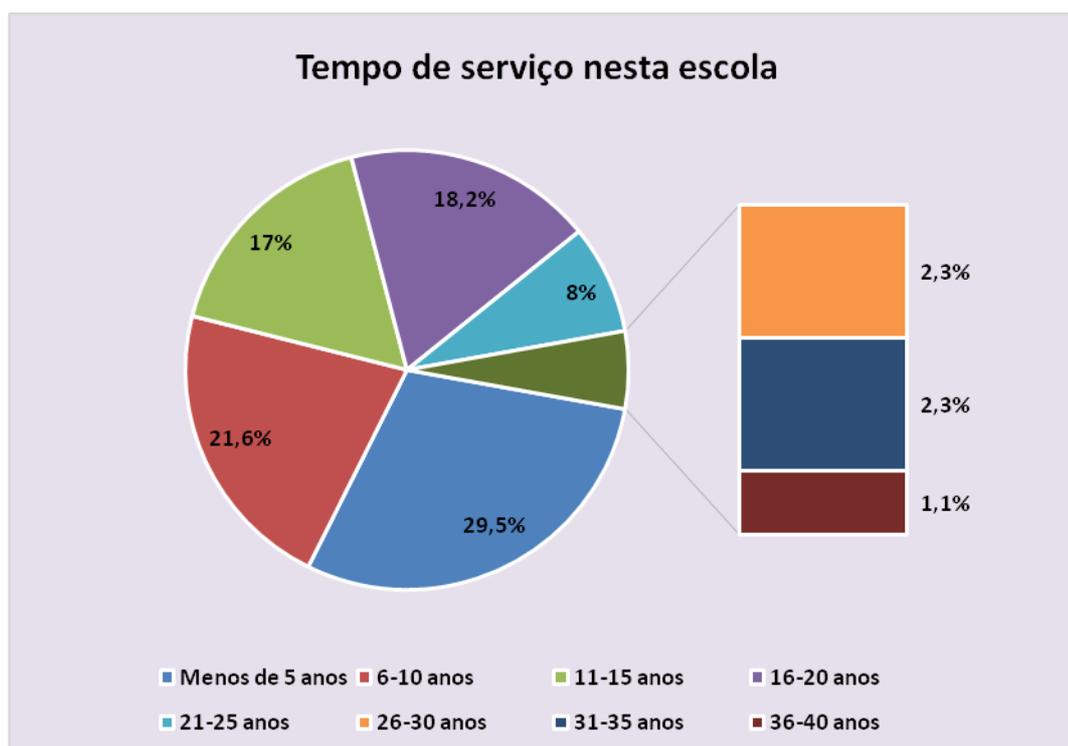


Figura 9: Distribuição da amostra face ao Tempo de serviço na escola

	nº	%
Lobito	38	43,2
Benguela	50	56,8
Total	88	100,0

Tabela 7: Distribuição da amostra face ao Local de Serviço

Na tabela 7, observamos que 56,8% dos professores inquiridos trabalham na escola de formação de professores de Benguela, enquanto os restantes 43,2% trabalham na escola de formação de professores do Lobito.

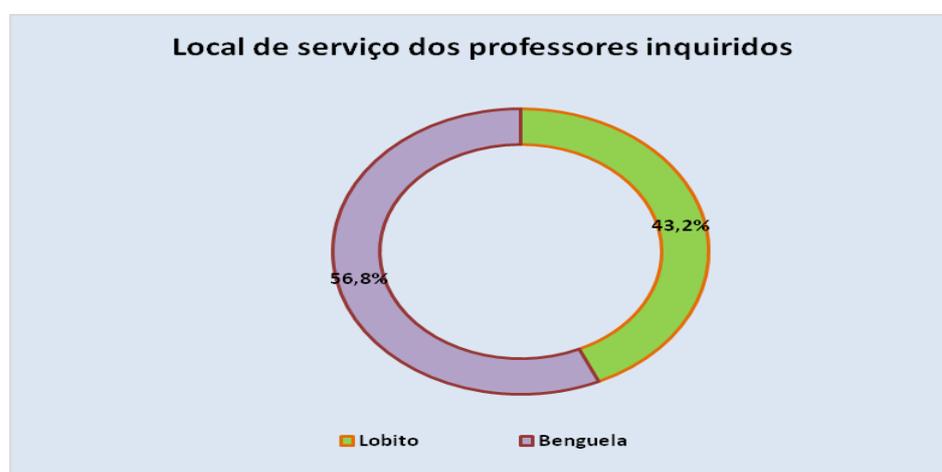


Figura 10: Distribuição da amostra face ao Local de Serviço

2.6.1.2. Resultados Descritivos da Dimensão A

Questões	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
A.1	2,3	19,3	51,1	27,3
A.1.1	6,8	27,3	43,2	22,7
A.2	2,3	21,6	54,5	21,6
A.2.1	2,3	37,5	40,9	19,3
A.3	9,1	15,9	56,8	18,2
A.4	11,4	19,3	47,7	21,6
A.5	6,8	18,2	51,1	23,9
A.6	3,4	28,4	43,2	25,0
A.7	1,1	13,6	61,4	23,9
A.8	21,6	37,5	36,4	4,5

Tabela 8: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão A – Organização e Contextualização das ações de formação contínua

No que respeita à Dimensão A, 85,30% dos professores mencionou que a formação contínua é organizada de forma a orientar os professores tanto para o desenvolvimento pessoal bem como para a satisfação das necessidades do sistema educativo ao longo de toda a vida (item A 7).

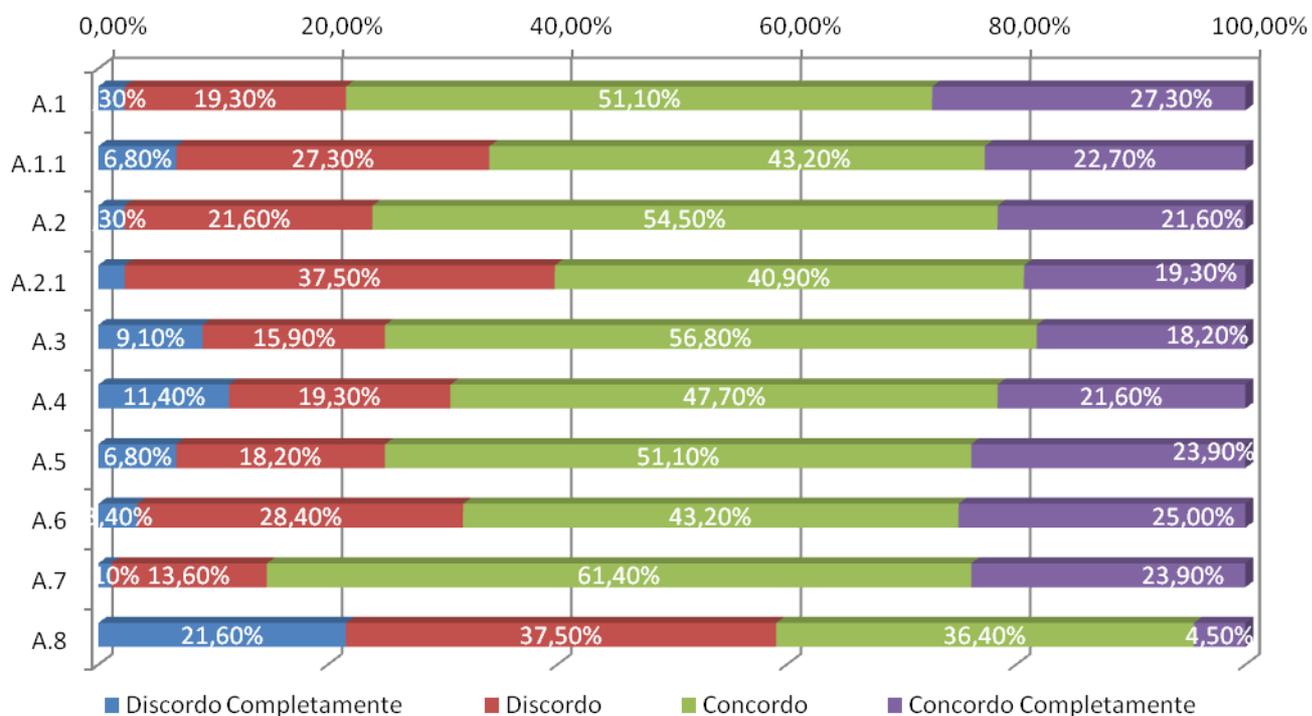


Figura 11: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão A

2.6.1.3. Resultados Descritivos da Dimensão B

Questões	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
B.1	17,0	29,5	42,0	11,5
B.2	2,3	4,5	72,7	20,5
B.3	14,8	30,7	43,2	11,3
B.4	3,4	22,7	53,4	20,5
B.5	5,7	20,5	59,1	14,7
B.6	0,0	15,9	67,0	17,1
B.7	8,0	21,6	56,8	13,6
B.8	10,2	22,7	54,5	12,6

Tabela 9: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão B – Áreas de formação contínua frequentadas nos últimos três anos

Na Dimensão B é de realçar o item B.2 – Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão da sala de aula), que obteve a concordância de 93,20% dos professores, seguido do item B.6 – Realização de atividades práticas com 84,10%.

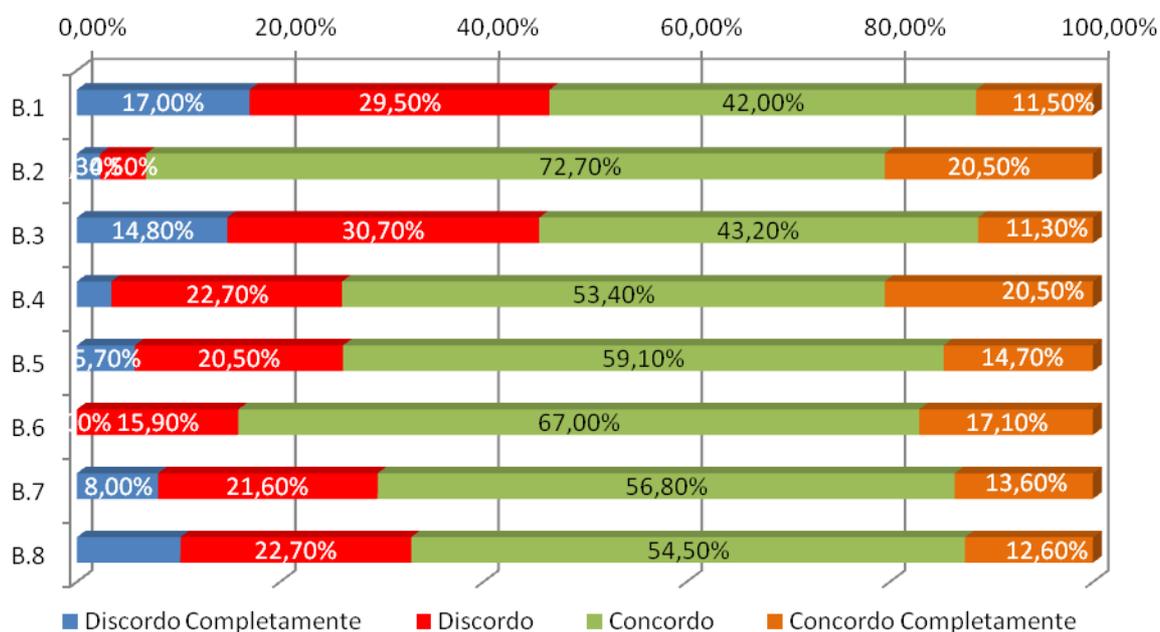


Figura 12: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão B.

2.6.1.4. Resultados Descritivos da Dimensão C

Questões	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
C.1	13,6	12,5	58,0	15,9

C.2	21,6	36,4	37,5	4,5
C.3	17,0	27,3	50,0	5,7
C.4	21,6	17,0	50,0	11,4
C.5	20,5	35,2	34,1	10,2
C.6	29,5	28,4	28,4	13,7
C.7	40,9	33,0	21,6	4,5
C.8	30,7	25,0	37,5	6,8

Tabela 10: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão C – Modalidades de ações de formação contínua frequentada nos últimos três anos

Na Dimensão C concluímos que o item C.1 – Seminários, é a modalidade de ação de formação que obtém maior concordância de entre os professores, com 73,90%, seguido do C.4 – Estágios com 61,40% e do C.3 – Projetos com 55,70%.

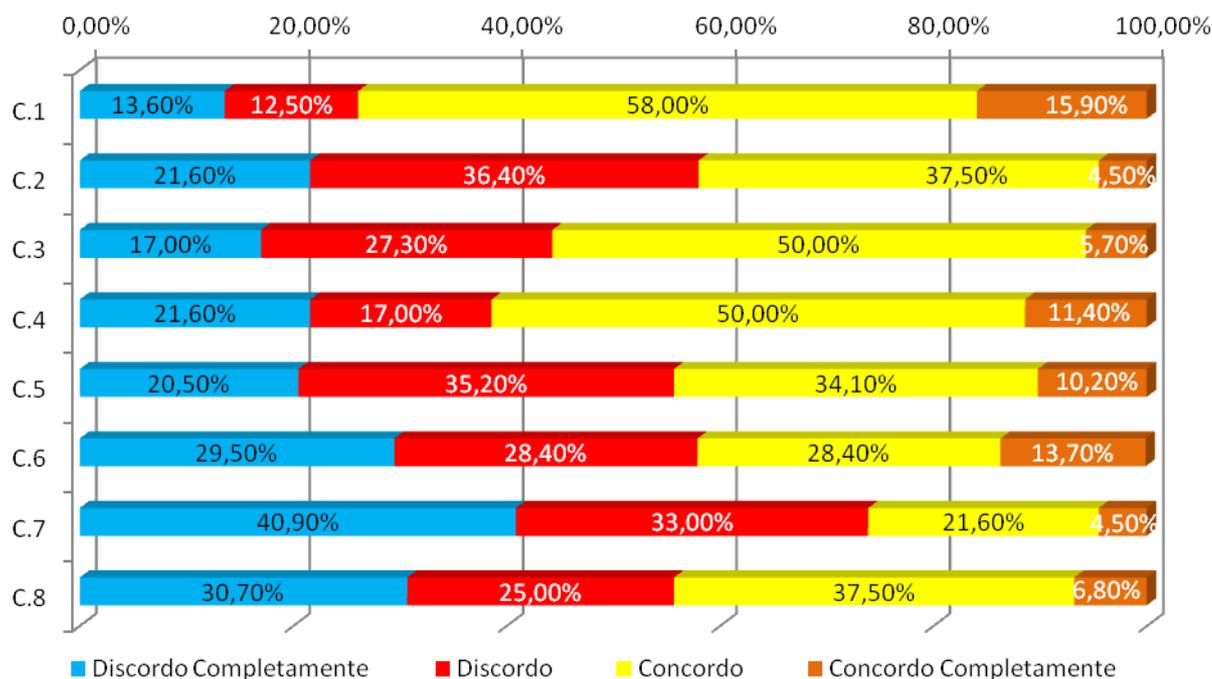


Figura 13: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão C

2.6.1.5. Resultados Descritivos da Dimensão D

Questões	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
D.1	2,3	5,7	52,3	39,7
D.2	1,1	11,4	50,0	37,5
D.3	5,7	15,9	51,1	27,3
D.4	1,1	9,1	59,1	30,6

D.5	1,1	5,7	56,8	36,4
D.6	2,3	9,1	58,0	30,7
D.7	1,1	4,5	61,4	33,0
D.8	0,0	5,7	62,5	31,8
D.9	0,0	12,5	64,8	22,7
D.10	1,1	5,7	59,1	34,1

Tabela 11: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão D – Contributos das ações de formação contínua face à motivação e atitudes dos professores

Os itens D.7 e D.8, “...se sintam melhor consigo próprio (a)” e “...se sinta mais competente como professor (a)”, respetivamente obtiveram os maiores valores de concordância, 94,40% e 94,30%.

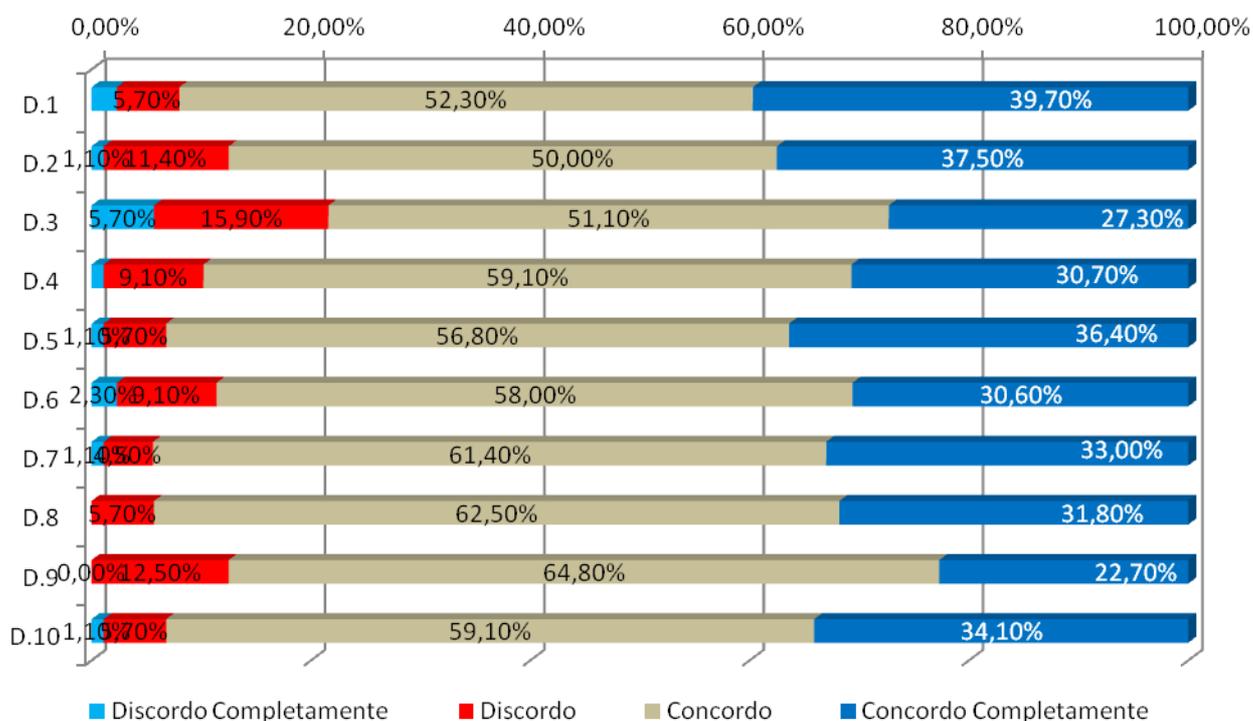


Figura 14: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão D

2.6.1.6. Resultados Descritivos da Dimensão E

Questões	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
E.1	4,5	26,1	52,3	17,1
E.2	5,7	21,6	61,4	11,3
E.3	3,4	19,3	62,5	14,8
E.4	3,4	4,5	69,3	22,8
E.5	6,8	19,3	58,0	15,9

E.6	4,5	19,3	56,8	19,4
E.7	6,8	10,2	68,2	14,8
E.8	1,1	30,7	53,4	14,8
E.9	5,7	11,4	65,9	17,0
E.10	12,5	38,6	38,6	10,3

Tabela 12: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão E – Opinião sobre a percepção das ações de formação contínua

92,10% é o valor mais elevado de concordância da dimensão E, sendo referente ao item E.4 – Correspondem ao plano de formação da sua escola”.

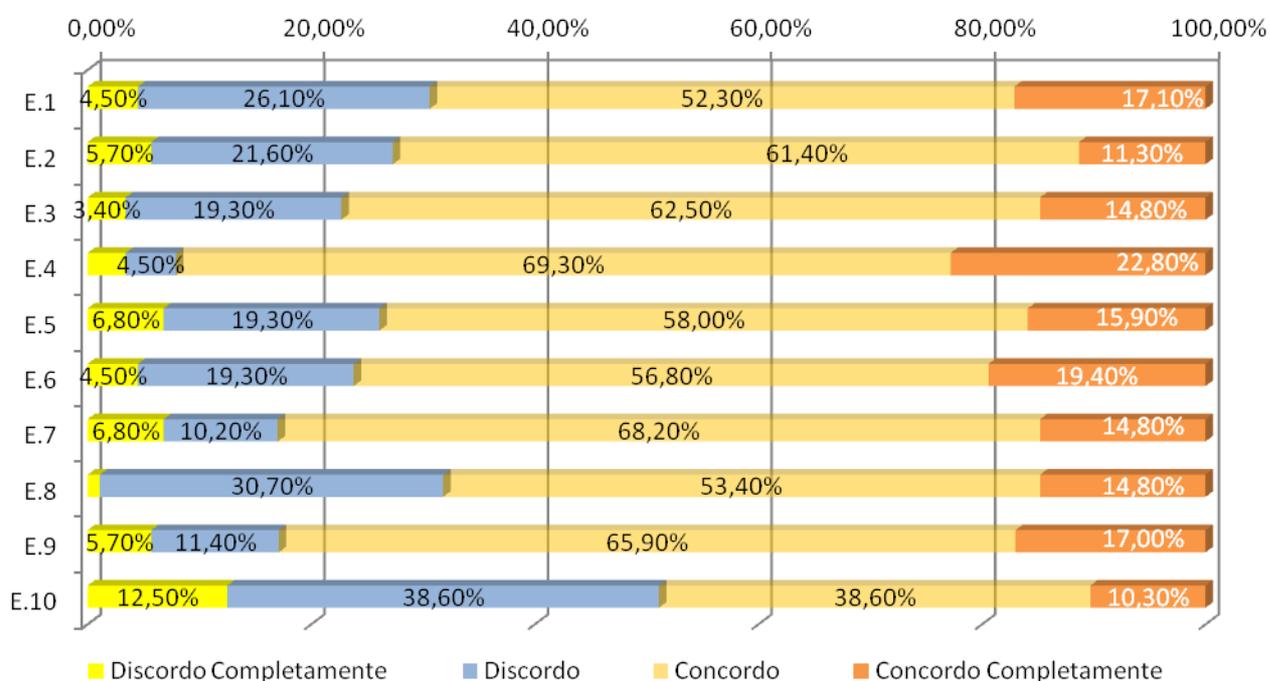


Figura 15: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão E

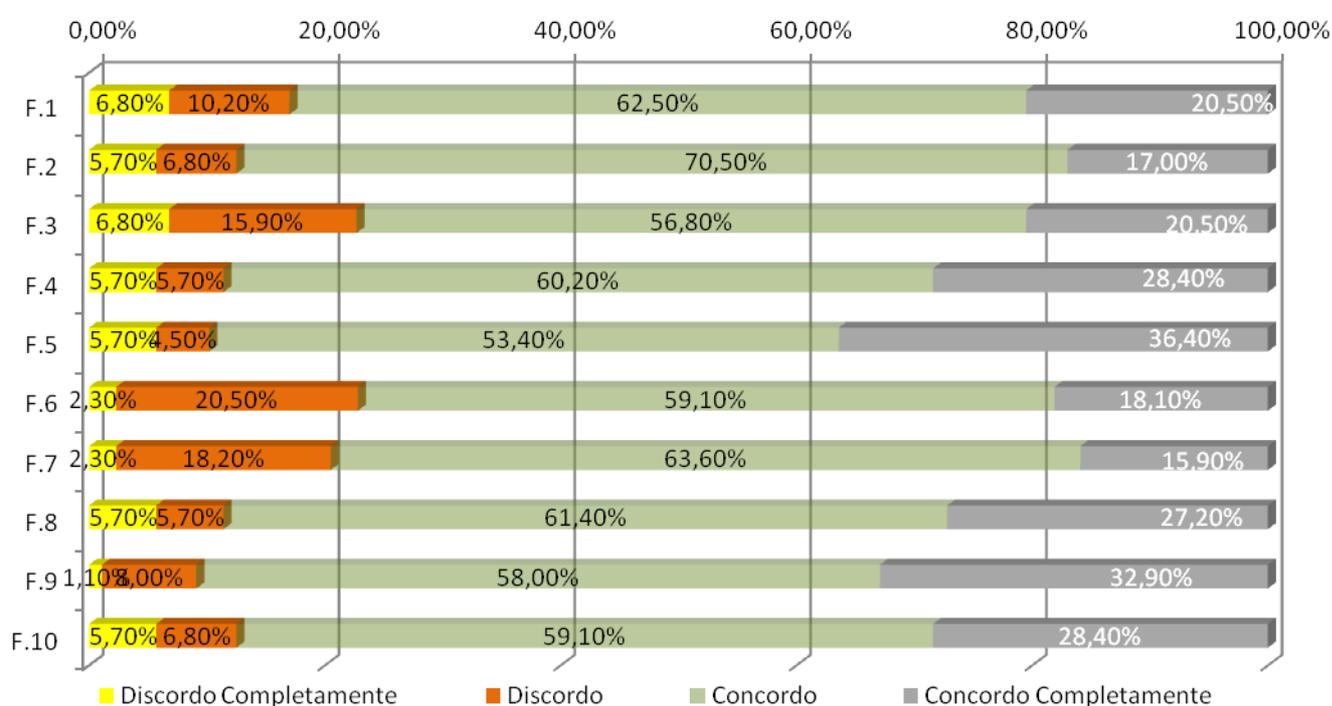
2.6.1.7. Resultados Descritivos da Dimensão F

Questões	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
F.1	6,8	10,2	62,5	20,5
F.2	5,7	6,8	70,5	17,0
F.3	6,8	15,9	56,8	20,5
F.4	5,7	5,7	60,2	28,4
F.5	5,7	4,5	53,4	36,4
F.6	2,3	20,5	59,1	18,1
F.7	2,3	18,2	63,6	15,9
F.8	5,7	5,7	61,4	27,2

F.9	1,1	8,0	58,0	32,9
F.10	5,7	6,8	59,1	28,4

Tabela 13: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão F – Opinião sobre os conteúdos das ações de formação contínua

Na Dimensão F, podemos observar que o item F.9 – “Dão resposta às preocupações apresentadas pelos professores”, foi o que angariou maior grau de concordância (90,90%), seguido do item F.5 – “Permitem uma maior planificação dos conteúdos de forma a dar bons resultados nas aprendizagens dos alunos”, com 89,80%.



2.6.1.8. Resultados Descritivos da Dimensão G

Questões	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
G.1	1,1	14,8	56,8	27,3
G.2	8,0	15,9	54,5	21,6
G.3	2,3	12,5	68,2	17,0
G.4	1,1	14,8	62,5	21,6
G.5	1,1	8,0	62,5	28,4
G.6	1,1	4,5	67,0	27,4
G.7	3,4	12,5	56,8	27,3
G.8	2,3	9,1	61,4	27,2
G.9	3,4	14,8	61,4	20,4

Tabela 14: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão G- Opinião sobre a metodologias das acções de formação contínua

O item G.6 – “As metodologias dadas nessas acções concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos” obteve 94,40% de concordância dos professores, seguido do item G.5 – “Reforçam o modo como se desenvolvem os temas na sala de aula” com 90,90%.

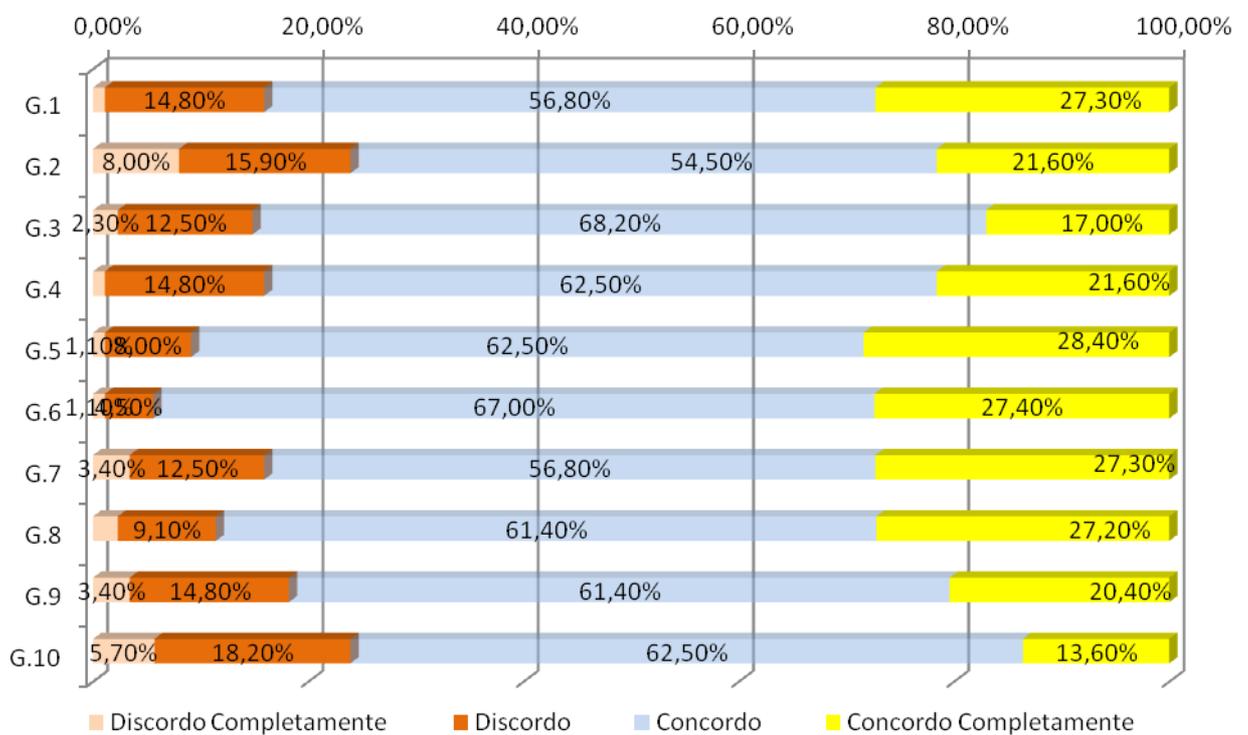


Figura 16: Distribuição da amostra face às questões G

2.6.1.9. Resultados Descritivos da Dimensão H

Questões	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
H.1	2,3	15,9	64,8	17,0
H.2	8,0	14,8	56,8	20,4
H.3	12,5	19,3	55,7	12,5
H.4	12,5	44,3	30,7	12,5
H.5	13,6	37,5	38,6	10,3
H.6	3,4	29,5	54,5	12,6
H.7	3,4	25,0	61,4	10,2
H.8	8,0	25,0	59,1	7,9

H.9	5,7	13,6	47,7	33,0
H.10	2,3	12,5	69,3	15,9

Tabela 15: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão H – Opinião sobre os meios didáticos e técnicas aplicadas nas ações de formação contínua

Na Dimensão H, o item H.10 – “Permitem uma formação flexível dentro do uso de metodologias auto instrutivas” apresentou 85,20% de opiniões de concordância de entre os professores inquiridos, seguido do item H.1 – “Os documentos e materiais disponíveis (guias, manuais, fichas,...) são claros, compreensíveis e adequados para a formação” com 81,80%.

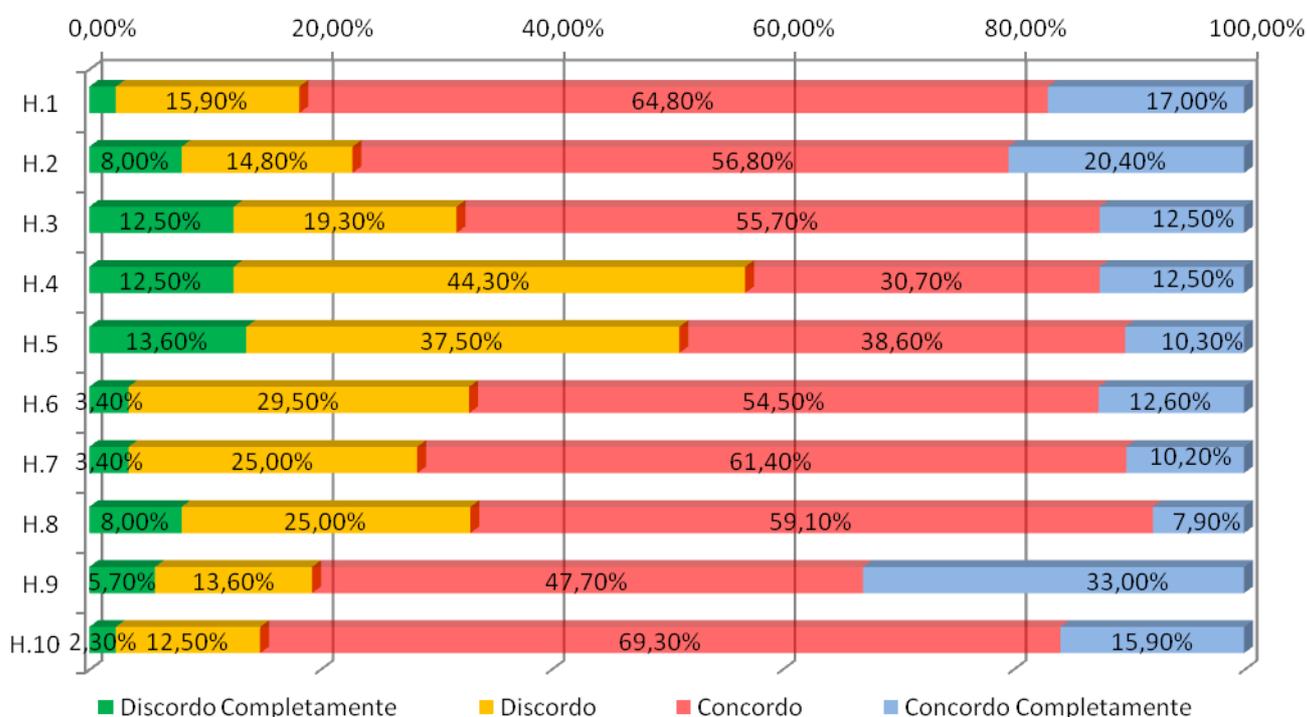


Figura 17: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão H

2.6.1.10. Resultados Descritivos da Dimensão I

Questões	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
I.1	0,0	5,7	62,5	31,8
I.2	1,1	8,0	62,5	28,4
I.3	0,0	3,4	53,4	43,2
I.4	0,0	1,1	56,8	42,0
I.5	1,1	9,1	53,4	36,4
I.6	0,0	9,1	60,2	30,7

I.7	0,0	9,1	61,4	29,5
I.8	1,1	6,8	58,0	34,1
I.9	1,1	9,1	61,4	28,4
I.10	0,0	8,0	61,4	30,7

Tabela 16: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão I – Opinião sobre a valorização geral das acções de formação contínua

O item I.4 – Permitem aos professores ampliarem o seu conhecimento para progressão na carreira profissional, apresentou uma opinião de concordância em 98,80% (a mais elevada de todo o questionário), por parte dos professores inquiridos.

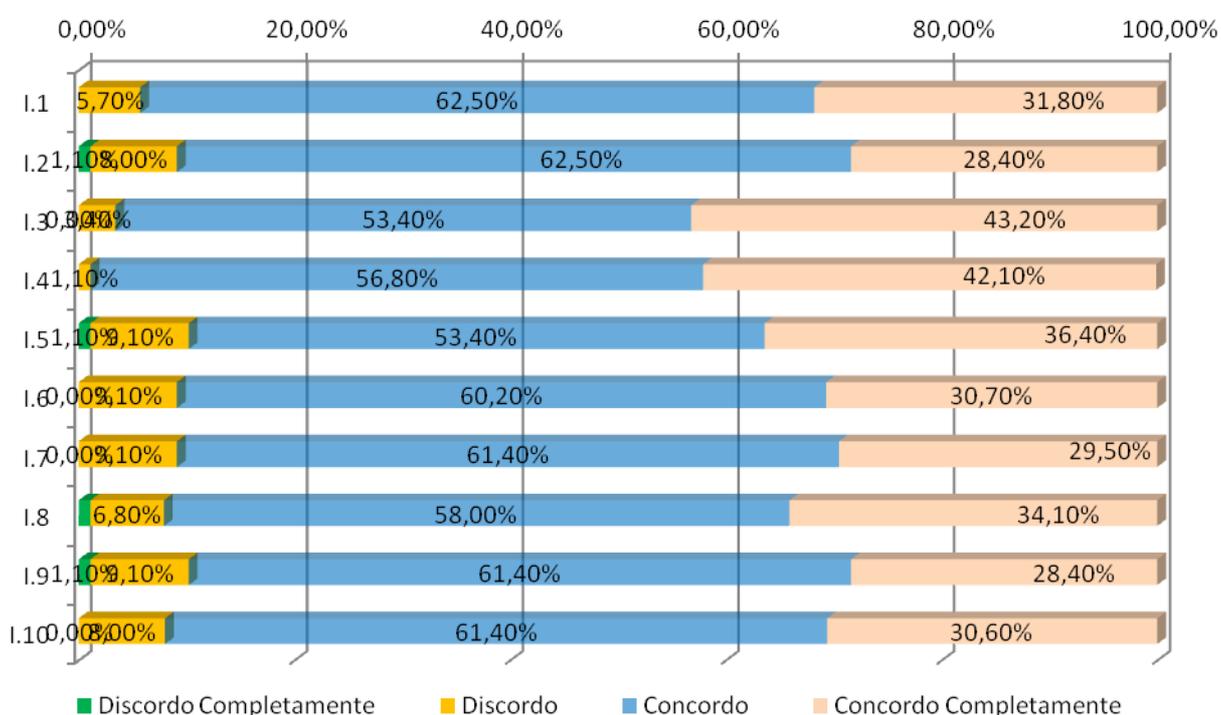


Figura 18: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão I

2.7. Apresentação dos resultados das médias, e os desvios padrão das dimensões analisadas

Dimensões	Itens	Média	Desvio Padrão
A Organização e Contextualização das acções de formação contínua	A.1	3,03	0,750
	A.1.1	2,82	0,865
	A.2	2,95	0,726
	A.2.1	2,77	0,784
	A.3	2,84	0,829
	A.4	2,80	0,912
	A.5	2,92	0,834
	A.6	2,90	0,817

	A.7	3,08	0,647
	A.8	2,24	0,844
	B.1	2,48	0,909
	B.2	3,11	0,576
B Áreas de formação contínua frequentadas nos últimos 3 anos	B.3	2,51	0,884
	B.4	2,91	0,753
	B.5	2,83	0,746
	B.6	3,01	0,577
	B.7	2,76	0,788
	B.8	2,69	0,822
		C.1	2,76
C Modalidades de acções de formação contínua frequentada nos últimos 3 anos	C.2	2,25	0,848
	C.3	2,44	0,842
	C.4	2,51	0,959
	C.5	2,34	0,921
	C.6	2,26	1,034
	C.7	1,90	0,898
	C.8	2,20	0,961

Tabela 17: Valores médios e desvio padrão dos itens por dimensões

Na tabela 17, verificamos que na “Organização e Contextualização das ações de formação contínua”, o item A.7 é o que apresenta maior média (3,08) com desvio padrão de 0,647. Relativamente às “Áreas de formação contínua frequentadas nos últimos 3 anos”, observa-se que a média mais elevada foi registada no item B.2 (3,11), com um desvio padrão de 0,576. Por último, o item C.1 das “Modalidades de ações de formação contínua frequentada nos últimos 3 anos”, foi o que obteve maior média (2,76) com um desvio padrão de 0,884.

Dimensões	Itens	Média	Desvio Padrão
D Contributos das acções de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores	D.1	3,30	0,681
	D.2	3,24	0,695
	D.3	3,00	0,816
	D.4	3,19	0,641
	D.5	3,28	0,624
	D.6	3,17	0,682
	D.7	3,26	0,597
	D.8	3,26	0,557
	D.9	3,10	0,588
	D.10	3,26	0,616

	E.1	2,82	0,766
	E.2	2,78	0,718
E	E.3	2,89	0,685
	E.4	3,11	0,633
Opinião sobre a percepção das acções de formação contínua	E.5	2,83	0,776
	E.6	2,91	0,753
	E.7	2,91	0,721
	E.8	2,82	0,687
	E.9	2,94	0,717
	E.10	2,47	0,843
	F.1	2,97	0,765
	F.2	2,99	0,686
	F.3	2,91	0,797
F	F.4	3,11	0,749
Opinião sobre os conteúdos das acções de formação contínua	F.5	3,20	0,775
	F.6	2,93	0,691
	F.7	2,93	0,657
	F.8	3,10	0,743
	F.9	3,23	0,638
	F.10	3,10	0,759

Tabela 18: Valores médios e desvio padrão dos itens por dimensões (cont.)

Na tabela 17 (Continuação), verifica-se que o item D.1. dos “Contributos das acções de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores” apresenta uma média de 3,30 com um desvio padrão de 0,681. A “Opinião sobre a percepção das acções de formação contínua” registou no item E.4 o maior valor médio (3,11) com desvio padrão de 0,633. Já a questão “Opinião sobre os conteúdos das acções de formação contínua” indica uma média de 3,23 e um desvio padrão de 0,638 para o item F.9.

Dimensões	Itens	Média	Desvio Padrão
	G.1	2,90	0,831
	G.2	3,10	0,679
	G.3	3,00	0,625
G	G.4	3,05	0,642
Opinião sobre as metodologias das acções de formação contínua	G.5	3,18	0,617
	G.6	3,20	0,571
	G.7	3,08	0,731
	G.8	3,14	0,664
	G.9	2,99	0,703
	G.10	2,84	0,725

	H.1	2,97	0,651
	H.2	2,90	0,817
	H.3	2,68	0,852
H	H.4	2,43	0,868
Opinião sobre os	H.5	2,45	0,856
meios didáticos e	H.6	2,76	0,711
técnicas aplicadas	H.7	2,78	0,669
nas ações de	H.8	2,67	0,738
formação contínua	H.9	3,08	0,834
	H.10	2,99	0,616
	I.1	3,26	0,557
	I.2	3,18	0,617
	I.3	3,40	0,558
I	I.4	3,41	0,517
Opinião sobre a	I.5	3,25	0,665
percepção das	I.6	3,22	0,596
ações de formação	I.7	3,20	0,590
contínua	I.8	3,25	0,630
	I.9	3,17	0,629
	I.10	3,23	0,582

Tabela 19: Valores médios e desvio padrão dos itens por dimensões (cont.)

Na tabela 17 (cont.) verificamos que o item G.6 apresenta uma média de 3,20 e um desvio padrão de 0,571, quando nos referimos à “Opinião sobre as metodologias das ações de formação contínua”. Na dimensão “Opinião sobre os meios didáticos e técnicas aplicadas nas ações de formação contínua” o valor mais elevado da média (3,08) com desvio padrão 0,834, no item H.9. Por último, na dimensão “Opinião sobre a percepção das ações de formação contínua” apresenta uma média de 3,41 e um desvio padrão 0,517 (item I.4).

2.8. Resumo dos valores médios mais significativos e desvio padrão referentes as dimensões estudadas.

Dim/Item	Descrição	Média	Desvio Padrão
I.4	Permitem aos professores ampliar o seu conhecimento para a progressão na carreira profissional	3,41	0,517
F.9	Dão resposta as preocupações apresentadas pelos professores	3,23	0,638
D.1	Atualizam conhecimentos na sua área de docência	3,30	0,681
G.6	As metodologias dadas nessas ações concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos	3,20	0,571
E.4	Correspondem ao plano de formação da sua escola	3,11	0,633
B.2	Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão)	3,11	0,576

	da sala de aula)		
H.9	Considera um sucesso a utilização de salas de formação, sala multimédia, auditórios, bibliotecas, mediatecas, internet, como facilitadoras das aprendizagens	3,08	0,834
A.7	As ações de formação contínua facilitam na participação e conceção dos aspetos sociais, nas políticas formativas e de qualificação profissional	3,08	0,647
C.1	Seminários	2,76	0,884

Tabela 20: Resumo dos valores médios (mais significativos) e desvio padrão referentes às 9 Dimensões

Verificamos na tabela 18, e relativamente à dimensão I – “Opinião sobre a valorização geral das ações de formação contínua, a questão 4 “Permitem aos professores ampliar o seu conhecimento para a progressão na carreira profissional” foi a que obteve maior consenso em todo o questionário, com um nível de concordância de 98,9%.

2.9. Resumo da preferência das áreas de ações de formação contínua mais frequentadas nos últimos três anos.

Item	Descrição	%
B.2	Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão da sala de aula)	93,2
B.6	Realização de atividades práticas	84,1
B.4	Formação Especializada em educação ou outra área	73,9
B.5	Pedagogia, teoria e desenvolvimento curricular	73,8

Tabela 21: Preferência das áreas de Formação Contínua frequentadas nos últimos 3 anos

Da tabela 19, podemos concluir que as áreas de formação contínua mais frequentadas nos últimos 3 anos foram, as Práticas pedagógicas e didáticas na docência com 93,2%, seguida da Realização de atividades práticas com 84,1%.

2.10. Apresentação dos resultados dos Coeficientes de correlação de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach

Dimensões	Itens	Correlação item total corrigido	Alpha se apagado o item
A Organização e Contextualização das ações de formação contínua	A.1	0,570	0,877
	.1.1	0,567	0,878
	A.2	0,717	0,867
	A.2.1	0,741	0,865
	A.3	0,658	0,871
	A.4	0,757	0,863
	A.5	0,670	0,870

	A.6	0,557	0,878
	A.7	0,560	0,878
	A.8	0,408	0,889
Alpha (10 itens) = 0,886			
B Áreas de formação contínua frequentadas nos últimos 3 anos	B.1	0,239	0,671
	B.2	0,299	0,648
	B.3	0,461	0,605
	B.4	0,412	0,621
	B.5	0,407	0,622
	B.6	0,380	0,633
	B.7	0,316	0,645
	B.8	0,382	0,628
Alpha (8 itens) = 0,673			
C Modalidades de ações de formação contínua frequentada nos últimos 3 anos	C.1	0,336	0,839
	C.2	0,699	0,794
	C.3	0,636	0,802
	C.4	0,558	0,812
	C.5	0,496	0,820
	C.6	0,585	0,808
	C.7	0,563	0,811
	C.8	0,608	0,805
Alpha (8 itens) = 0,883			

Tabela 22: Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item

Dimensões	Itens	Correlação item total corrigido	Alpha se apagado o item
D Contributos das ações de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores	D.1	0,591	0,892
	D.2	0,708	0,884
	D.3	0,587	0,895
	D.4	0,815	0,877
	D.5	0,825	0,877
	D.6	0,700	0,884
	D.7	0,466	0,899
	D.8	0,634	0,890
	D.9	0,502	0,897
	D.10	0,690	0,885
Alpha (10 itens) = 0,900			
E	E.1	0,581	0,859

Opinião sobre a percepção das ações de formação contínua	E.2	0,615	0,857
	E.3	0,516	0,564
	E.4	0,636	0,856
	E.5	0,666	0,852
	E.6	0,664	0,852
	E.7	0,621	0,856
	E.8	0,562	0,861
	E.9	0,541	0,862
	E.10	0,510	0,866
	Alpha (10 itens) = 0,872		
F Opinião sobre os conteúdos das ações de formação contínua	F.1	0,654	0,937
	F.2	0,751	0,932
	F.3	0,729	0,933
	F.4	0,841	0,927
	F.5	0,805	0,929
	F.6	0,693	0,935
	F.7	0,648	0,936
	F.8	0,809	0,929
	F.9	0,739	0,933
	F.10	0,841	0,927
Alpha (10 itens) = 0,938			

Tabela 23: Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item (cont.)

Dimensões	Itens	Correlação item total corrigido	Alpha se apagado o item
G Opinião sobre as metodologias das ações de formação contínua	G.1	0,488	0,903
	G.2	0,607	0,892
	G.3	0,666	0,888
	G.4	0,684	0,887
	G.5	0,653	0,889
	G.6	0,659	0,889
	G.7	0,656	0,889
	G.8	0,786	0,881
	G.9	0,730	0,884
	G.10	0,645	0,889
Alpha (10 itens) = 0,904			
H	H.1	0,229	0,860

Opinião sobre os meios didáticos e técnicas aplicadas nas ações de formação contínua	H.2	0,606	0,831
	H.3	0,644	0,828
	H.4	0,659	0,826
	H.5	0,496	0,842
	H.6	0,638	0,830
	H.7	0,739	0,822
	H.8	0,586	0,833
	H.9	0,478	0,844
	H.10	0,458	0,844
	Alpha (10 itens) = 0,850		
I Opinião sobre a percepção das ações de formação contínua	I.1	0,777	0,931
	I.2	0,757	0,932
	I.3	0,737	0,933
	I.4	0,788	0,931
	I.5	0,710	0,935
	I.6	0,708	0,935
	I.7	0,758	0,932
	I.8	0,793	0,931
	I.9	0,744	0,933
	I.10	0,773	0,932
Alpha (10 itens) = 0,940			
Alpha Total (86 itens) = 0,959			

Tabela 24: Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item (cont.)

Verificamos na tabela 20, que das 9 dimensões analisadas apenas a dimensão B – “Áreas de formação contínua frequentadas nos últimos 3 anos” apresentam coeficientes de *Alpha* de *Cronbach* bastante consistentes (acima de 0,80).

São de destacar as dimensões I – “Opinião sobre a percepção das ações de formação”, com um valor de *alpha* de 0,940, a dimensão F – “Opinião sobre os conteúdos das ações de formação contínua”, com um *alpha* de 0,938, a dimensão G – “Opinião sobre as metodologias das ações de formação contínua” com um *alfa* de 0,904 e a dimensão D – “Contributos das ações de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores” com um valor de *alpha* de 0,900.

No que concerne ao valor de *alpha* de *cronbach* relativo a todos os 86 itens da escala, é apresentado um valor de 0,959, considerando existir uma muito boa consistência interna do constructo.

2.11. Análise dos resultados dos coeficientes de correlação de Pearson e de Spearman

Através da tabela 21, constatamos que apenas existe uma correlação média negativa entre a dimensão A – “Organização e Contextualização das ações de formação contínua”, e a variável sociodemográfica “Tempo de Serviço” ($\rho(87) = -0,236^*$; $p = 0,027$) e entre a dimensão D – “Contributos das ações de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores” e a mesma variável sociodemográfica, ($\rho(88) = -0,242^*$; $p = 0,023$).

Dimensões	Correlação	<i>p-value</i>
Tempo Serviço vs Dim A	-0,236*	< 0,05
Tempo Serviço vs Dim D	-0,242*	< 0,05

* A correlação é significativa ao nível de 0,05 (2 extremidades)

Tabela 25 Coeficiente de Correlação de Spearman mais significativos entre as 9 dimensões e as variáveis sociodemográficas

Por último, quando verificada a existência de correlação entre as 9 dimensões em análise e a dimensão global (tabela 22), observa-se uma forte correlação positiva entre todas, à exceção da dimensão C – “Modalidades de ações de formação contínua frequentada nos últimos 3 anos” ($r(88) = 0,510^*$; $p = 0,000$).

De destacar as fortes correlações positivas entre a dimensão global e as dimensões D – “Contributos das ações de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores” e F – “Opinião sobre os conteúdos das ações de formação contínua”, $r(88) = 0,813^{**}$; $p = 0,000$ e $r(87) = 0,798^{**}$; $p = 0,000$, respetivamente.

Dimensões	Correlação	<i>p-value</i>
A	0,757**	< 0,000
B	0,648**	< 0,000
C	0,510**	< 0,000
D	0,813**	< 0,000
E	0,757**	< 0,000
F	0,798**	< 0,000
G	0,722**	< 0,000
H	0,649**	< 0,000
I	0,502**	< 0,000

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (2 extremidades)

Tabela 26: Coeficiente de Correlação de Pearson entre as 9 dimensões e a dimensão global

2.12. Aplicação do teste paramétrico T-Student, Anova e Mannwhiney

Depois de averiguadas as condições de aplicabilidade dos procedimentos paramétricos (testes de normalidade das amostras e homogeneidade de variâncias), constatámos que poderia ser aplicado o Teste paramétrico T-Student para verificar a existências de diferenças estatisticamente significativas nas 9 dimensões criadas, quanto à variável sociodemográficas Género.

Dimensões	Masculino (n=57)		Feminino (n=30)		t	P
	M	Dp	M	Dp		
A	2,90	0,51 7	2,74	0,624	1,20 9	0,23 0
B	2,86	0,43 9	2,80	0,418	0,61 6	0,54 0
C	2,38	0,63 5	2,37	0,593	0,05 8	0,95 4
D	3,24	0,51 9	3,13	0,368	1,06 5	0,29 0
E	2,93	0,45 3	2,68	0,532	2,27 0	0,02 6
F	3,14	0,49 2	2,88	0,698	2,04 4	0,04 4
G	3,09	0,44 7	2,97	0,545	1,05 1	0,29 6
H	2,79	0,54 6	2,78	0,436	0,06 5	0,94 8
I	3,25	0,46 3	3,25	0,478	- 0,07 2	0,94 3

Tabela 27: Teste paramétrico t-student para amostras independentes (9 dimensões), quanto ao Género

Na tabela 23 verificamos existirem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões E e F, no que respeita à variável sociodemográfica Género, respetivamente ($t(86) = 2,270; p < 0,05$) e ($t(85) = 2,044; p < 0,05$).

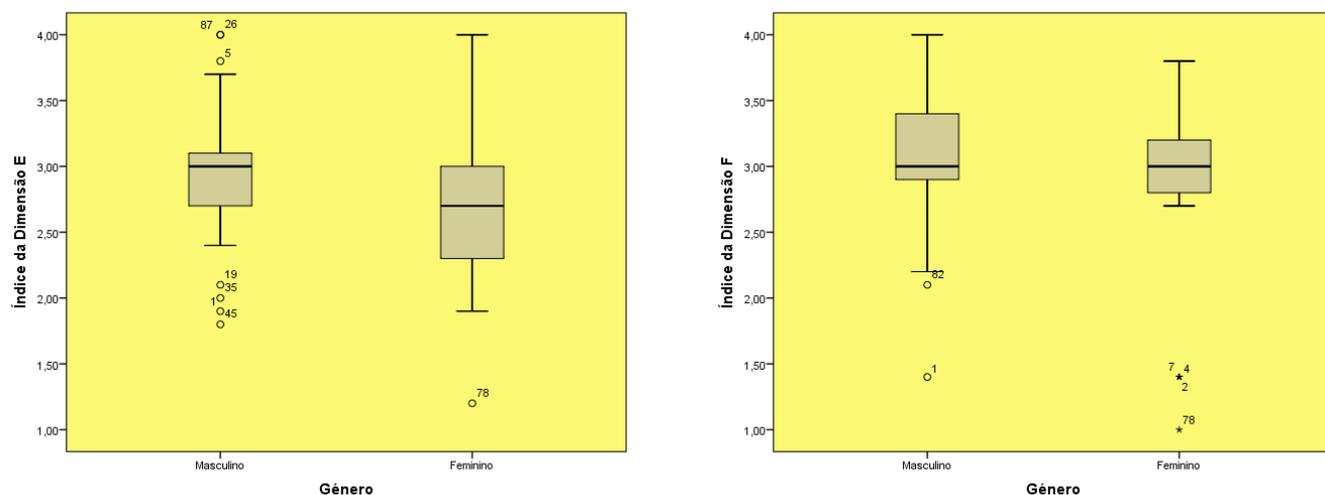


Figura 19 e Figura 20: Boxplots referentes às Dimensões E e F, quanto ao Género

Verificamos na tabela 24 que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, nas 9 dimensões, quando analisada a variável “Idade”.

Dimensões	26 a 30 anos (n=8)		31 a 35 anos (n=10)		36 a 40 anos (n=13)		41 a 45 anos (n=26)	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
A	2,90	0,507	3,16	0,418	2,79	0,450	2,66	0,607
B	2,84	0,618	3,05	0,318	2,85	0,369	2,73	0,430
C	2,20	0,689	2,48	0,628	2,17	0,488	2,29	0,689
D	2,96	0,600	3,44	0,421	3,27	0,384	3,19	0,460
E	2,80	0,566	3,16	0,531	2,86	0,503	2,73	0,523
F	2,95	0,363	3,38	0,449	3,13	0,377	2,92	0,668
G	3,08	0,570	3,30	0,482	2,90	0,256	3,05	0,588
H	2,66	0,769	2,98	0,703	2,48	0,587	2,84	0,299
I	3,21	0,432	3,36	0,432	3,18	0,470	3,33	0,512

Tabela 28: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto à Idade

Dimensões	46 a 50 anos (n=16)		>51 anos (n=14)		F	p
	M	Dp	M	Dp		
A	2,77	0,630	3,06	0,491	1,788	0,125
B	2,88	0,481	2,82	0,376	0,809	0,547
C	2,59	0,676	2,50	0,412	1,070	0,383
D	3,17	0,526	3,18	0,468	1,003	0,422
E	2,79	0,393	2,91	0,431	1,194	0,319
F	3,10	0,817	2,99	0,316	1,081	0,377
G	3,16	0,430	2,89	0,371	1,183	0,325
H	3,00	0,466	2,65	0,330	2,284	0,054
I	3,27	0,508	3,07	0,359	0,754	0,586

Tabela 29: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto à Idade (Cont.)

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, nas 9 dimensões, quando analisada a variável “Habilitações Literárias” (tabela 25).

Dimensões	Técnico Médio (n=1)		Bacharelato (n=11)		Licenciado (n=30)		Pós-Graduado (n=26)	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
A	3,00	----	2,91	0,561	2,85	0,604	2,93	0,454
B	2,75	----	3,03	0,613	2,74	0,406	2,89	0,326
C	1,63	----	2,31	0,738	2,28	0,600	2,56	0,484
D	3,20	----	3,31	0,752	3,21	0,461	3,18	0,397
E	2,90	----	3,03	0,612	2,81	0,473	2,88	0,409
F	3,00	----	3,33	0,589	3,01	0,687	3,10	0,323
G	2,90	----	3,25	0,447	3,09	0,480	3,05	0,379
H	2,00	----	2,74	0,787	2,84	0,460	2,85	0,455
I	2,60	----	3,42	0,485	3,33	0,530	3,18	0,379

Tabela 30: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto às Habilitações Literárias

Dimensões	Mestrado	Doutoramento
-----------	----------	--------------

	(n=17)		(n=2)		F	p
	M	Dp	M	Dp		
A	2,72	0,602	2,30	0,990	0,699	0,626
B	2,88	0,468	2,26	0,164	1,577	0,176
C	2,37	0,761	2,13	0,177	1,001	0,422
D	3,17	0,367	3,20	1,131	0,136	0,983
E	2,75	0,586	2,55	0,495	0,625	0,681
F	2,97	0,604	2,15	1,061	1,652	0,156
G	2,89	0,649	2,80	0,141	0,904	0,483
H	2,65	0,359	2,90	0,000	0,902	0,484
I	3,16	0,452	3,00	0,000	1,252	0,293

Tabela 31: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto às Habilitações Literárias (Cont.)

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, nas 9 dimensões, quando analisada a variável “Experiência Profissional” (tabela 26).

Dimensões	< 5 anos (n=4)		6 a 10 anos (n=7)		11 a 15 anos (n=18)		16 a 20 anos (n=10)	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
A	2,95	0,545	3,11	0,372	2,85	0,494	2,65	0,744
B	2,96	0,402	2,98	0,301	2,92	0,364	2,71	0,566
C	2,19	0,904	2,23	0,330	2,45	0,531	2,19	0,799
D	3,33	0,457	3,15	0,167	3,25	0,482	3,06	0,707
E	2,85	0,656	3,03	0,454	2,93	0,481	2,727	0,588
F	3,15	0,465	3,13	0,309	3,06	0,608	3,15	0,535
G	3,08	0,655	3,23	0,389	3,09	0,502	2,90	0,350
H	2,98	0,525	2,78	0,622	2,82	0,655	2,39	0,553
I	3,40	0,271	3,21	0,441	3,23	0,540	3,11	0,468

Tabela 32: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto à Experiência Profissional

Dimensões	21 a 25 anos (n=19)		26 a 30 anos (n=16)		31 a 35 anos (n=11)		36 a 40 anos (n=2)		F	P
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		

A	2,66	0,620	2,90	0,373	3,10	0,654	2,50	0,000	1,240	0,291
B	1,71	0,368	2,93	0,530	2,83	0,405	2,50	0,707	0,861	0,541
C	2,24	0,548	2,56	0,734	2,59	0,528	2,19	0,619	0,821	0,572
D	3,09	0,150	3,31	0,396	3,32	0,528	3,15	0,212	0,574	0,775
E	2,77	0,506	2,76	0,498	2,95	0,441	2,85	0,212	0,482	0,845
F	2,89	0,614	3,13	0,679	3,01	0,669	3,00	0,283	0,304	0,960
G	3,08	0,468	3,04	0,666	3,06	0,347	2,70	0,141	0,446	0,870
H	2,76	0,355	2,98	0,442	2,85	0,246	2,65	0,778	1,477	0,187
I	3,28	0,494	3,41	0,493	3,14	0,361	3,05	0,071	0,614	0,743

Tabela 33: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto à Experiência Profissional

Não tendo sido cumpridas as condições de aplicabilidade dos teste paramétricos, para duas amostras independentes, foi aplicado o teste alternativo não paramétrico de *Mann-Whitney*. Não foram detetadas diferenças estatisticamente significativas nas 9 dimensões, quando analisada a variável socioprofissional “Local de Serviço”.

Dimensões	Lobito (n=36)		Benguela (n=48)		U	P
	M	Dp	M	Dp		
A	2,80	0,638	2,88	0,489	902,000	0,843
B	2,88	0,393	2,79	0,455	842,500	0,575
C	2,36	0,581	2,40	0,659	945,500	0,970
D	3,18	0,497	3,23	0,471	809,000	0,233
E	2,79	0,532	2,89	0,471	821,000	0,275
F	2,90	0,634	3,15	0,537	746,000	0,120
G	3,08	0,436	3,03	0,527	870,500	0,752
H	2,92	0,385	2,69	0,564	749,500	0,090
I	3,26	0,469	3,24	0,483	915,000	0,766

Tabela 34: Teste não paramétrico *Mann-Whitney* para amostras independentes (9 dimensões), quanto ao Local de Serviço

Na tabela 28 está apresentado o procedimento estatístico ANOVA para mais de 2 populações com amostras independentes, tendo-se encontrado diferenças estatisticamente significativas, na dimensão D – “Contributos das ações de formação

contínua face à motivação e atitudes dos professores” e a mesma variável sociodemográfica “Tempo de Serviço”, ($F(87)= 2,230$; $p = 0,040$). Porém, não é possível averiguar entre que classes etárias foram identificadas essas diferenças, uma vez que uma das classes tem menos de 1 elemento (tabela 28).

Dimensões	< 5 anos (n=26)		6 a 10 anos (n=19)		11 a 15 anos (n=15)		16 a 20 anos (n=15)	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
A	3,00	0,489	3,01	0,418	2,80	0,561	2,45	0,710
B	2,85	0,383	3,00	0,370	2,96	0,353	2,64	0,593
C	2,38	0,672	2,58	0,617	2,31	0,529	2,17	0,644
D	3,38	0,392	3,28	0,271	3,05	0,522	3,01	0,632
E	2,91	0,380	2,94	0,398	2,94	0,525	2,54	0,698
F	3,18	0,370	3,15	0,291	3,06	0,707	2,77	0,884
G	3,11	0,483	3,18	0,258	3,00	0,561	2,87	0,656
H	2,62	0,581	2,96	0,431	2,97	0,523	2,67	0,489
I	3,30	0,424	3,19	0,311	3,15	0,616	3,34	0,511

Tabela 35: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto ao Tempo de Serviço

Dimensões	21 a 25 anos (n=7)		26 a 30 anos (n=2)		31 a 35 anos (n=2)		36 a 40 anos (n=1)		F	P
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
A	2,74	0,529	2,81	0,432	3,08	0,676	2,50	----	1,907	0,079
B	2,71	0,267	2,81	0,619	2,63	0,354	2,00	----	1,778	0,104
C	2,40	0,517	1,96	1,000	2,69	0,442	2,63	----	0,783	0,603
D	2,96	0,469	3,85	0,212	3,15	0,071	3,30	----	2,230	0,040
E	2,70	0,432	3,15	0,071	2,85	0,354	3,00	----	1,350	0,238
F	2,79	0,664	3,45	0,354	3,20	0,566	2,80	----	1,197	0,314
G	3,01	0,302	3,35	0,495	2,90	0,283	2,60	----	0,842	0,556
H	2,82	0,255	3,10	0,141	2,75	0,354	2,10	----	1,584	0,152
I	3,17	0,486	4,00	0,000	2,85	0,071	3,00	----	1,330	0,247

Tabela 36: Procedimento ANOVA para amostras independentes (9 dimensões), quanto ao Tempo de Serviço (Cont.)

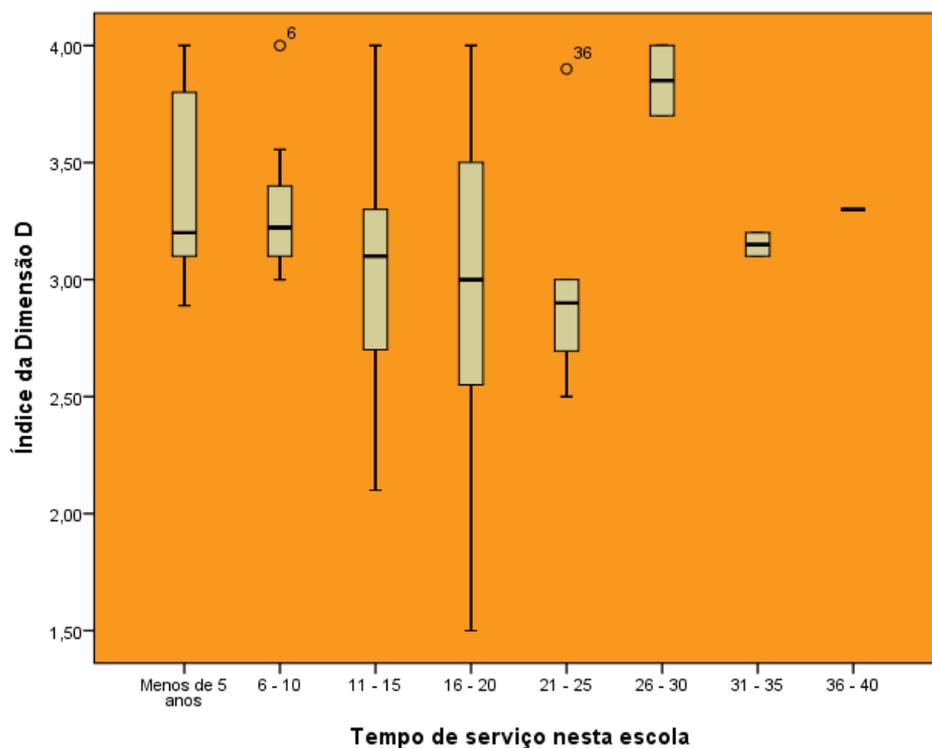


Figura 21: Boxplot referentes às Dimensões D, quanto ao Tempo de Serviço

2.13. Aplicação do Teste de independência de Qui Quadrado

Da análise estatística, fez-se igualmente parte o Teste de Independência de Qui Quadrado (utilizado apenas para variáveis categorizadas), tendo sido averiguada a existência de independência entre as variáveis sociodemográficas (tabela 29).

Através dos valores de *p-value* referentes ao teste de Qui Quadrado, podemos ver que existe dependência entre as variáveis Idade e Experiência Profissional, Habilitações Literárias e Experiência Profissional, Tempo de Serviço e Experiência Profissional e entre o Tempo de Serviço e Local de Serviço. No entanto, uma das condições de aplicabilidade deste Teste (80% dos valores esperados superiores a 5) não é cumprida nestas 4 associações, pelo que se conclui existe independência entre todas as combinações das variáveis sociodemográficas.

Dimensões	Pearson	P
Género vs Idade	4,456	0,486
Género vs Hab. Literárias	3,067	0,690
Género vs Situação Profissional	0,523	0,469

Género vs Experiência Profissional	4,705	0,696
Género vs Tempo de Serviço	10,370	0,169
Género vs Local de Serviço	0,225	0,635
<hr/>		
Idade vs Hab. Literárias	25,236	0,449
Idade vs Situação Profissional	4,552	0,473
Idade vs Experiência Profissional	125,805	0,000
Idade vs Tempo de Serviço	41,979	0,194
Idade vs Local de Serviço	3,063	0,690
<hr/>		
Hab. Literárias vs Situação Profissional	2,285	0,808
Hab. Literárias vs Experiência Profissional	55,054	0,017
Hab. Literárias vs Tempo de Serviço	22,288	0,953
Hab. Literárias vs Local de Serviço	3,679	0,596
<hr/>		
Situação Profissional vs Experiência Profissional	3,934	0,787
Situação Profissional vs Tempo de Serviço	3,673	0,817
Situação Profissional vs Local de Serviço	0,769	0,381
<hr/>		
Tempo de Serviço vs Experiência Profissional	114,733	0,000
Tempo de Serviço vs Local de Serviço	17,920	0,012

Tabela 37: Teste não paramétrico de Qui-Quadrado para as variáveis sociodemográficas

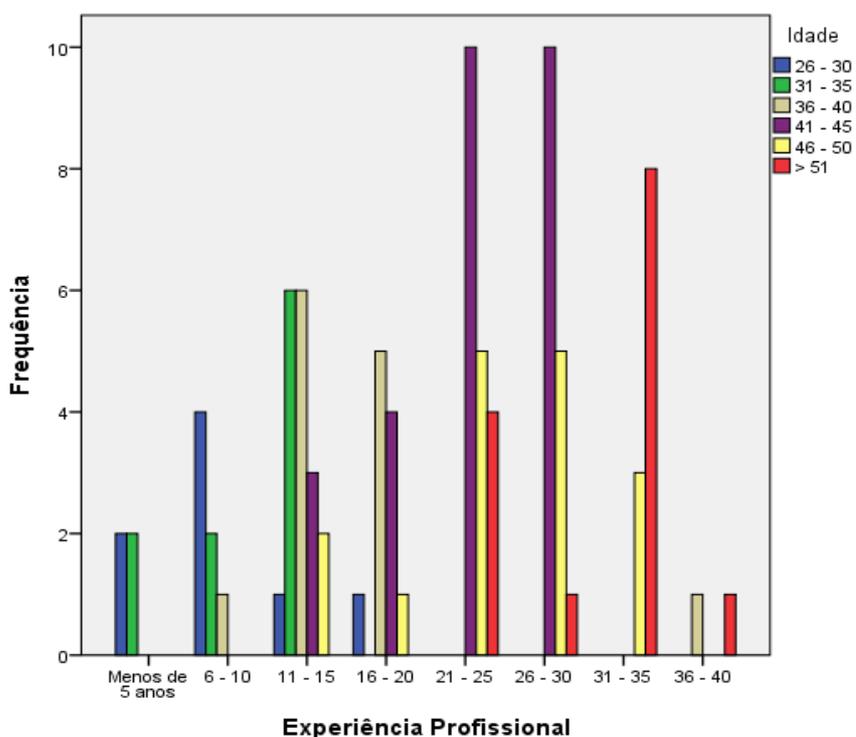


Figura 22: Frequências da Experiência Profissional, face à Idade

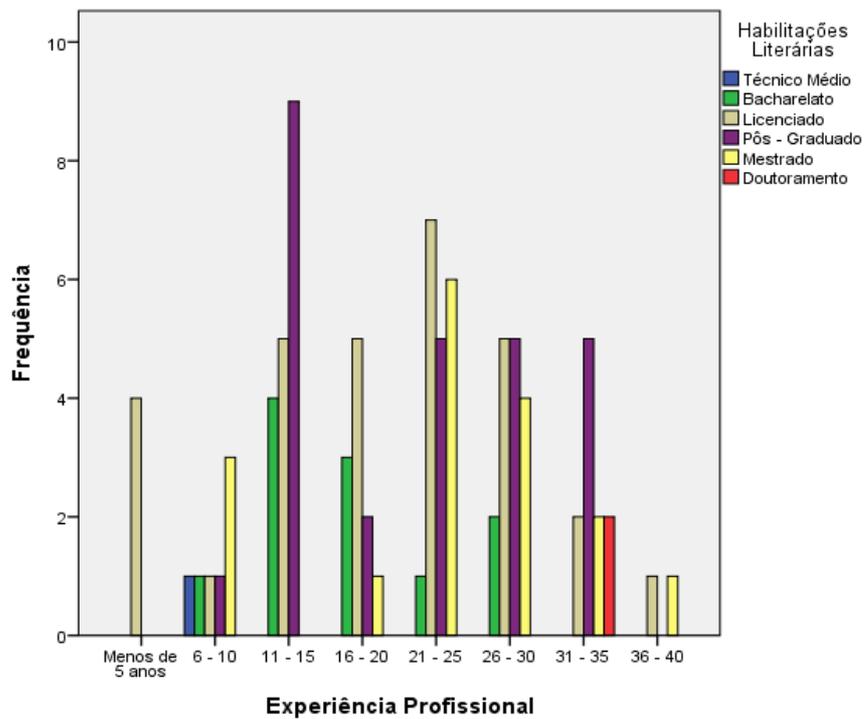


Figura 23: Frequências da experiência profissional face às habilitações literárias

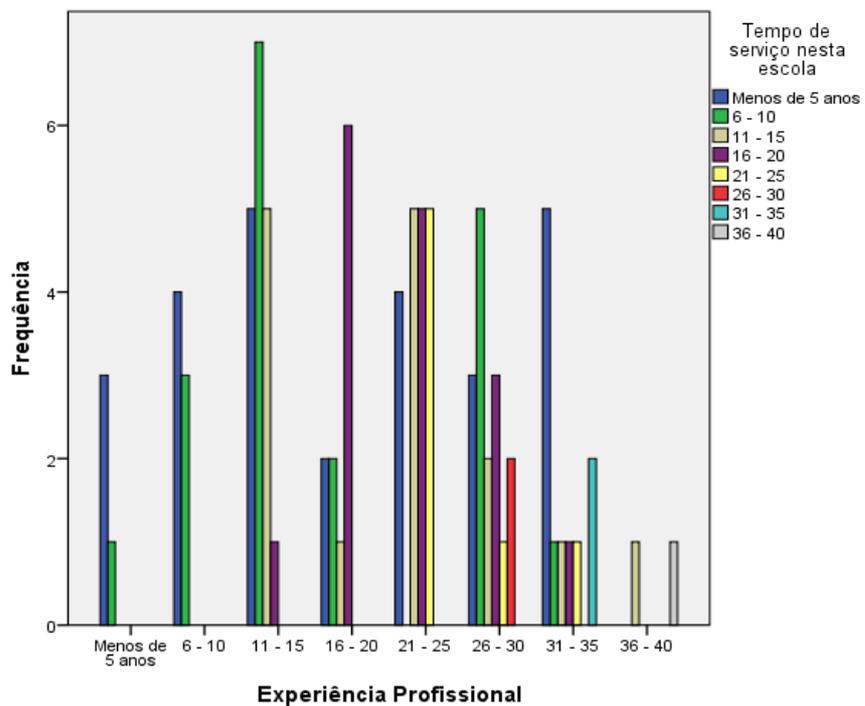


Figura 24: Frequências da Experiência Profissional, face ao Tempo de Serviço

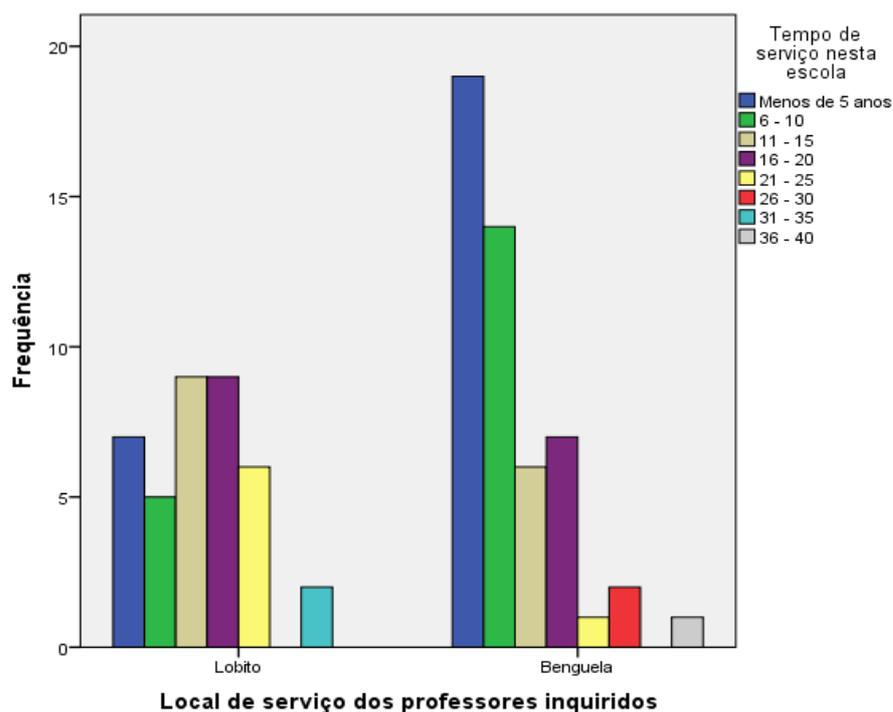


Figura 25: Frequências do Local de Serviço, face ao Tempo de Serviço nesta escola

2.14. Tratamento e Interpretação dos resultados qualitativos

2.14.1. Análise das entrevistas

O processo de análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, serão descritos manualmente tendo em conta os sistemas de categorias, seguindo uma rigorosa transcrição de toda a informação recolhida, também guiada por uma codificação exaustiva na base de uma categorização dos dados.

As entrevistas foram feitas na base de um guião previamente elaborado e teve como base os objetivos específicos deste trabalho investigativo.

Aplicou-se as entrevistas ao corpo diretivo das duas escolas em estudo, isto é, aos dois Diretores e a dois Subdiretor Pedagógico que perfaz um total de três (4) elementos que constitui parte integrante da amostra desse estudo.

Dizer que as entrevistas foram dirigidas e feitas individualmente em clima ameno, dentro de suas próprias escolas e de forma oral, com permissão de gravação. Assim, foi possível fazer a categorização manual de informações relevantes a volta dos diferentes objetivos específicos propostos para este trabalho o que facilitou a obtenção de resultados no âmbito de dados qualitativos que serviram para complementar todas as informações necessárias. A transcrição completa da entrevista dirigida aos membros da

direção das Escolas de Formação de Professores de Benguela e do Lobito encontra-se no anexo número V.

Posteriormente, passaremos a triangulação dos resultados para aferir todas as informações obtidas. Pode-se ver através do quadro seguinte o processo de categorização manual de toda a informação obtida.

2.14.2. Apresentação e análise dos resultados qualitativos obtidos por entrevistas

A análise das informações recolhidas nas entrevistas aos quatro (4) membros do corpo diretivo das escolas de Formação de Professores de Benguela e Lobito, foi sumariada conforme descrição em tabelas, divididas de acordo o tema do guião elaborado para as entrevistas e respetivas categorias. Ora nas tabelas que se seguem, apresentamos de seguida, resumidamente as opiniões manifestadas por cada um dos membros entrevistados.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS ENTREVISTADOS						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUÊNCIA	TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director 1	Sub director 2		
	Tenho 60 Anos e sou Pós Graduado	53 Anos Pós Graduado	54 Anos Mestre	Tenho 35 Anos Licenciado	1 1 1 1	4

No que concerne a idade dos entrevistados visualizamos que os entrevistados, estão inseridos numa faixa etária dos 35 aos 60 anos. E com as habilitações

Há quanto tempo faz parte da direção da escola						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUÊNCIAS	TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director 1	Sub director 2		
Permanência dos sujeitos no corpo diretivo	Estou há 6 anos como diretor.	Faço, 8 anos como diretor.	Faço 14 anos.	Sou diretor pedagógico a 11 anos.	1	4

Dá análise da questão, notamos que os sujeitos estão no corpo diretivo há mais de 8 anos. Pensamos que os sujeitos entrevistados estão por dentro da questão sobre as

ações de formação contínua; como é feita nas instituições a quem se destina e também os resultados demonstram que os entrevistados possuem uma larga experiência de ensino.

A escola que gere tem um projeto educativo						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUENCIA	TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director 1	Sub director 2		
A existência de um projeto educativo	“Estamos a criar /elaborar um projeto educativo	Existe o projeto educativo como instrumento orientador das ações pedagógicas	Estamos a criar /elaborar um projeto educativo	Existe o projeto educativo como instrumento orientador das ações pedagógicas	2	4

Em relação à questão exposta; verificamos que na escola de formação de professores de Benguela ainda não existe fisicamente está em curso ao passo que na escola do Lobito existe o projeto educativo que serve como instrumento orientador de todas as ações pedagógicas. Efetivamente uma escola que prima pela qualidade tem de ter um projeto educativo.

Desta feita, é importante que cada escola tenha um projeto educativo com vista a garantir melhor o seu desenvolvimento académico e profissional dos seus professores.

Como têm sido desenvolvidas as ações de formação contínua nestas escolas?						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUENCIAS	TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director 1	Sub director 2		
A realização das ações de formação contínua	Desenvolvidas em cada trimestre em cada coordenação disciplinar com o reforço projeto saber Mais, que tem dado apoio didático e metodológico aos professores.	São planeadas e executadas nas pausas pedagógicas dos alunos. Nestes espaços, realizam atividades didáticas e metodológicas com vista a ultrapassar algumas debilidades.	As ações de formação contínua têm sido desenvolvidas a cada trimestre ,nas coordenações disciplinares com o reforço do centro de recurso do projeto saber Mais, existente na escola.	Por intermédio de preletores competentes da instituição sobretudo dos supervisores e executadas nas pausas pedagógicas.	2 1 1	4

No que concerne à questão acima exposta, verificamos que as duas escolas têm realizado as ações de formação contínua, pese embora com características e circunstâncias muito diferente mas, contudo o mais importante para elas é desenvolver

às competências didáticas e pedagógicas nos professores, com vista a garantir a qualidade de ensino dos seus alunos

Quais são as áreas do saber que têm sido priorizadas nas ações de formação contínua nestas escolas?						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUENCIA	TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director pedagógico 1	Sub director pedagógico 2		
Priorização das áreas do saber	As áreas de ações de formação contínua mais priorizadas são para as áreas de E.V.P. e Educação Física por não se ter especialistas	Priorizamos mais aquelas que merecem atenção muito especial, que é o caso das Línguas (Português, Francês, e Inglês	As mais priorizadas são para as áreas de E.V.P. e Educação Física	Para além de se priorizar todas as áreas também demos muita atenção as TIC.	2	4
					1	
					1	

Pelos dados apresentados, podemos aferir e inferir que as duas escolas têm priorizado as áreas do saber/conhecimentos que merecem uma atenção especial. Uma das escolas que olha mais para as especialidades de E.V.P. e Educação Física por não terem técnicos especializados. E a outra que olha mais para as especialidades das Línguas, Portuguesa, Francesa e Inglesa.

Em suma, cada escola é um caso especial. O que fica patente é que ensinar não é tarefa fácil, requer sempre a atualização. Por este facto, é preciso que as escolas continuem a formar professores tendo em conta as especializações.

A escola tem se baseado no Plano Mestre de Formação de professores nas atividades de ações de formação contínua?						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUENCIAS	TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director 1	Sub director 2		
A base das ações de formação contínua	Sim. O plano mestre prima pela competência de professores e as E.F.P. em	Sim. Não se pode nem se deve descurar daquilo que são as	Sim, está plasmado no plano mestre bem como nas orientações	Sim. Não se pode nem se deve descurar daquilo que são as	1	4
					2	

	Angola dependem metodologicamente do Instituto Nacional de Formação de Quadros I.N.F.Q	orientações metodológicas do I.N.F.Q. que é o Plano Mestre	metodológicas vinculadas ao I.N.F.Q..	orientações metodológicas do I.N.F.Q. que é o Plano Mestre	1	
--	--	--	---------------------------------------	--	---	--

Efetivamente, as duas escolas alvo de entrevista tem se baseado no Plano Mestre definido pelo Instituto Nacional de Formação de Quadro. Aliás, estas escolas metodologicamente, dependem deste organismo que prima pela competência que devem adquirir os professores.

Quais são as modalidades que mais se utilizam nas ações de formação contínua dos professores						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUÊNCIAS	TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director 1	Sub director 2		
As modalidades aplicadas nas ações de formação contínua	Normalmente Seminários, encontros metodológicos, Jornadas científicas, Colóquio	Modalidades nas áreas Disciplinares	Geralmente, têm desenvolvido ações na base de encontros metodológicos, debates e discussões...”_	“Têm sido com base as dificuldades e competências.	1 1 1 1	4

No cômputo geral, as duas escolas aplicam quase as mesmas modalidades nas ações de formação contínua, que se prendem com os meios recursos, tais como: Seminários Palestras, Jornadas Científicas, Debates, entre outras. Entretanto o que é necessário é formar, formar não importa que meios /recursos utilizam mais sim pensando no que as escolas necessitam de forma a serem promotoras de sucesso.

CATEGORIA	INDICADORES				TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director 1	Sub director 2	
A tecnologia aplicada nas ações de formação contínua	Geralmente, usam-se Data show, computadores, Slides, usam os bastantes as novas “tecnologias.	Novas tecnologias (TIC), tais como: computadores, Dataschow, slides	O recurso as novas tecnologias	As TIC nas suas mais diversas aplicações.	4

No que diz respeito à questão exposta, observamos que nas ações de formação contínua, os formadores das duas escolas têm usado os meios tecnológicos de forma a não ensinar as TIC como ferramenta para as aprendizagens mas como para fazer a diferença no ensino, adequando-as a sua realidade colocando-as ao serviço de novos desafios em cada contexto escolar. Naturalmente o mais importante é promover as ações de formação contínua de forma a potenciar os professores no que concerne às competências essenciais de ensino.

Geralmente quem tem organizado as ações de formação contínua dos professores?						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUENCIA	TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director 1	Sub director 2		
Organização das ações	Tem sido organizado pelo conselho de direção em coordenação com a equipa de apoio e o I.N.F.Q.”	Tem sido os coordenadores de disciplina, coordenadores de cursos em concordância com a direção da escola I.N.F.Q.”	Quem tem organizado é conselho de direção em coordenação com a equipa de apoio e o I.N.F.Q.”	Os coordenadores de disciplina, coordenadores de cursos em colaboração com a direção da escola I.N.F.Q.”	1 1 1 1	4

A partir da análise da questão, notamos que as escolas investigadas no momento da ação formativa, o conselho de direção em companhia com os seus colaboradores diretos (coordenadores de disciplina, coordenadores de curso, supervisores e o próprio I.N.F.Q. organizam e planificam as atividades referentes as ações de formação contínua.

As ações de formação contínua são destinadas apenas para os professores que têm apresentado dificuldades no exercício do magistério?						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUENCIA	TOTAL
	Director 1	Director 2	Sub director 1	Sub director 2		
As ações de formação contínua são destinadas apenas para os professores que têm apresentado dificuldades no exercício do magistério?	Todos os professores têm sido submetidos as ações de formação contínua. Olha-se mais para os que apresentam dificuldades no exercício da docência; olha-se para aqueles que não possuem	Todos os professores são submetidos as ações de formação contínua.	os professores sem agregação pedagógica também são destinados a participarem nas ações de formação contínua.	Principalmente os que apresentam maior dificuldades no exercício da profissão de ensinar.	1 1 1 1	4

	agregação pedagógica.					
--	-----------------------	--	--	--	--	--

As duas escolas promovem ações de formação contínua com o objetivo de dar sobretudo, a agregação pedagógica para os professores melhorarem as suas práticas pedagógicas

Que valorização faz acerca das ações de formação contínua?						
CATEGORIA	INDICADORES				FREQUENCIA	TOTAL
	Director 1			Sub director 2		
Valorização das ações de formação contínua	Permitem melhorar as competências dos professores fazendo com que os mesmos mudem de comportamento, atitudes, na sua missão de ensinar.	Têm sido muito proveitosas, na capacitação dos professores da escola para a aquisição de competências.	Tem contribuído bastante para o aperfeiçoamento das competências dos professores das escolas	São vários os contributos fazem mudar as mentalidades humanas e permitem um feedback entre os atores do processo educativo, permitindo o desenvolvimento de suas competências	1 1 1 1	4

As ações de formação contínua têm uma quota-parte do instituto Nacional de Formação de Quadros a julgar que as escolas de Formação de professores dependem metodologicamente do I.N.F.Q. O que tem permitido, organizar e planejar as mesmas de forma a criar estratégias para a capacitação, dos professores nos seus desafios de ensinar.

2.14.3. Triangulação

Aqui, faremos a apresentação da triangulação dos resultados, que é a combinação dos dados quantitativos através da aplicação do questionário e qualitativo na base da aplicação da entrevista.

Assim pretendemos realizar uma comparação dos dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados no trabalho de investigação. Esta triangulação servir-nos-á para

completar a informação de forma que possamos chegar a uma conclusão mais precisa e concisa, onde comprovaremos os objetivos propostos e tentaremos também saber a percepção dos inquiridos e entrevistados com relação a Análise das percepções dos professores das Escolas de Formação de Professores de Benguela e do Lobito.

Uma vez que optamos por uma metodologia mista, fortaleceremos os resultados com base nos dados quantitativos e qualitativos, bem como averiguar o nível de concordância ou discordância dos mesmos.

Unidades de Análise	Questionário	Entrevistas	
		Diretores de escola	Subdiretores Pedagógicos
Organização e contextualização das ações.	A maioria dos professores inquiridos afirmaram conhecer o projeto onde 83,3% concordou que as ações de formação contínua são organizadas de forma a orientar os professores para o desenvolvimento profissional.	Existe o projeto como instrumento orientador das ações pedagógicas. O mesmo garante a melhoria do seu desenvolvimento académico e profissional.	Primam pelo projeto que correspondem ao plano de formação de suas escolas, permitindo aproximar entre os objetivos e conhecimentos o melhoramento da funcionalidade de suas escolas.
Áreas e modalidades das ações.	Aqui os professores ressaltaram as práticas pedagógicas e didáticas da docência com 93,2% e a realização de atividades práticas com 84,1%, onde a modalidade de seminários é a ação de formação que obteve maior concordância de entre os professores com 73,9%, seguido dos estágios com 61% e os projetos com 45,57%	Seminários, encontros metodológicos; jornadas científicas e debates. Áreas disciplinares, tendo em conta as dificuldades e competências dos professores.	Priorizam mais aquelas que merecem atenção muito especial (disciplinas de E.V.P.; E.Fís.; Biol; Quim; Dentro das modalidades de Seminários, Jornadas científicas Primam pelas especialidades.
Contributos das ações.	Permitem aos professores ampliarem os seus conhecimentos para a progressão na carreira profissional	Permitem organizar, planificar, e criar estratégias de forma a potenciar os professores nos seus desafios de ensinar.	Permitem dar agregação pedagógica e melhorar as práticas dos professores na ação de ensinar. Fazem mudar as mentalidades humanas e permitem um feedback, entre os

			atores do processo educativo permitindo o desenvolvimento de suas competências.
Opiniões sobre a concepção, conteúdos, metodologias e meios didáticos	Os conteúdos dados concorrem para a criação de estratégias que permitem a aplicação de novas metodologias, que motivam cada vez mais os professores e alunos a aplicarem meios técnicos e didáticos que promovem e facilitam as aprendizagens.	Utilizam os meios tecnológicos que se adequam a realidade das suas escolas. Promovendo bastante as ações que recorram as TIC, reajustando-as aos conteúdos e metodologias a serem dadas nas ações de formação contínua.	Usam os recursos as novas tecnologias nas suas mais diversas aplicações, onde têm sempre em consideração os conteúdos e metodologias a aplicarem.
Competências adquiridas.	Permite ao professor ampliar o seu conhecimento para a progressão na carreira profissional; permitem a participação dos professores nos aspetos sociais das políticas formativas.	Permite com que os professores mudem de comportamento e atitudes na sua missão de ensinar.	Permite potenciar os professores no que concerne as competências essenciais do ensino.

Na base dos pontos de vista dos sujeitos alvos de amostra referente a investigação vimos que todos olham para o projeto como instrumento orientador para o desenvolvimento das ações de formação contínua.

Significa que para se formar é necessário em primeira instância a concepção do projeto. Assim com o mesmo delineado melhora-se o desenvolvimento académico e profissional dos professores.

Efetivamente levar a cabo uma formação inicial e continuada requer que se tenha em conta o paradigma áreas e modalidades de formação, da qual podemos verificar por parte dos inquiridos que as mais frequentadas foram as práticas pedagógicas e didáticas da docência, dentro das modalidades seminários, jornadas científicas, estágios e encontros metodológicos, priorizando desta forma as que merecem atenção muito especial, primando assim pelas áreas de especialidades.

Quanto ao contributo das ações de formação os inquiridos afirmaram que as mesmas potenciam os professores a ampliarem os seus conhecimentos e melhoram as

suas práticas pedagógicas que permitem assim desenvolvimento da sua agregação pedagógica.

Relativamente a opinião sobre a conceção de conteúdos, métodos e meios de ensino, observou-se que as ideias dos sujeitos inquirido alvo são coincidentes e afirmam que com relação aos conteúdos são utilizados e aplicadas frequentemente técnicas ajustadas que têm sempre em conta os objetivos onde as TIC, encontram lugar primário, pese embora com algumas limitações, mais que de acordo com a realidade de cada escola têm permitido o desenvolvimento de competências dos professores, e que são evidenciadas nas ações de formação contínua.

No que tange as competências adquiridas, vimos que os sujeitos alvos da amostra, evidenciam e reforçam a ideia de que as ações de formação contínua, mudam o seu comportamento e atitudes, já que os tornam mais competentes e qualificados, permitindo assim a progressão na carreira profissional.

2.14.4. Discussão dos resultados

Pretendemos através da discussão dos resultados destacar os aspetos mais relevantes que decorreram da aplicação dos instrumentos, bem como as circunstâncias de ligação mais relevantes que resultaram da análise das mesmas.

Em termos gerais as ações de formação contínua são organizadas de forma a orientar os professores. De referir que, a organização dessas ações aproxima-se aos pressupostos propostos por Marcelo (1997), quando reafirma que a formação deve ocorrer em íntima relação com a formação centrada em contextos as práticas organizacionais, remetendo para espaços de formação que levam a fruir autonomia e emancipação profissional dos professores. Contudo, no caso presente do nosso país, estabelecem-se orientações, que são objeto de legislação, mencionadas no seu Decreto-lei de Bases do Sistema de Educação nº13/01 de 31 de dezembro 2001, Secção V, Subsistema da Formação de Professores. Artigo 26.

Verificou-se, que as áreas e modalidades, frequentadas pelos professores nos últimos três anos, foram consideradas como momento de desenvolvimento profissional, e tendo em atenção Day (2001), corroboramos com a ideia de que esta bifurcação de atividades é útil na medida em que implica a existência de diferentes propósitos e orientações de que resultam diferentes tipos de desenvolvimento profissional. Dessa maneira compreende-se que os professores ao frequentarem essas áreas e modalidades

tivessem um enriquecimento, aprofundamento de conhecimentos sendo, por isso, também consideradas como um momento de desenvolvimento profissional. No entanto os professores aferiram que as práticas pedagógicas e didáticas na docência permitiram aplicar, na sua prática pedagógica, os conhecimentos teóricos e competências que segundo Oliveira- Formosinho (2006), é visto como algo que se faz ao professor e não algo que o professor faz em companhia.

Ora, por esta razão presumimos que as práticas docentes são feitas conscientemente pelos professores já que deles é esperado que tenham competências necessárias para assegurar as aprendizagens dos seus alunos Cardoso (2002). Assim, os professores foram unânimes em aferir que os contributos face a motivação e atitudes dos professores, concorrem para o aumento da aquisição de conhecimentos, que permitem melhorar a qualidade do ensino de forma a sentirem-se mais competentes como professores. Tal leva-nos a colocar no pensamento de Perrenoud (2000), na sua ideia de que as novas responsabilidades e novas funções não se reduzem, apenas no domínio dos conteúdos a serem apreendidos.

No plano das perceções destes professores quanto ao conteúdo, metodologia, meios e técnicas pressupõe-se haver bastante conhecimento sobre a sua importância, considerando, no entanto, que estes aspetos associados a novos desafios, conduzem a uma mudança, no entendimento do papel do professor e da escola. Este facto revela que há um cuidado por parte dos professores em aplicarem os conteúdos, metodologias e meios de ensino, já que os mesmos concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos. O que corrobora com a ideia de Cardoso (2002).

Outro aspeto de grande importância, relatado pelos professores inquiridos, está relacionado com as competências adquiridas pelos professores nessas ações e que aparecem associadas a um conjunto de variáveis e fatores, nomeadamente o percurso profissional e a fase da carreira. Logo, submetemo-nos a ideia de Dias (2005), quando afirma no seu estudo que o conceito competências e as dimensões que o envolvem estão longe de estar consolidados, uma vez que contribuem, para este facto a sua natureza subjetiva, a sua difícil avaliação, bem como a sua diversidade de significação.

Assim, julgamos pertinente refletir acerca da qualidade da formação destes profissionais, olhar para as suas linhas orientadoras, rever os seus conteúdos, bem como aferir os conteúdos que permitam a especialização dos professores, investir nas

disciplinas de didática de forma que possam ser relacionadas com as aprendizagens dos alunos.

Desta feita, concluímos que as ações de formação contínua terão como principal missão o desenvolvimento de competências que, em cenários de imprevisibilidade e mudança, permitam ao professor agir responsabilmente e, nesse sentido, a imprescindibilidade do desenvolvimento de competências para aprender a aprender. Isto, se tivermos em conta a ideia de que a análise de normativos em vigor, em Angola sobre esta matéria a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Estatuto da Carreira Docente, permitem afirmar que o professor é definido como profissional cuja entrada na atividade docente se processa através de uma formação inicial de nível superior. E esta formação integra quer a preparação científica na área de especialização de ensino quer a formação científica no domínio pedagógico, seguida por uma formação contínua que se completa e atualiza numa perspetiva de educação permanente.

Conclusões

O presente trabalho tem por objetivo principal, “Analisar as Percepções dos Professores das Escolas de Formação de Professores de Benguela e do Lobito, em relação às ações de formação contínua”. Este objetivo esteve na origem da realização desta investigação e a partir dele procuramos construir um quadro teórico, na base da revisão bibliográfica, que sustentasse as atividades propostas.

Optamos por realizar uma investigação, que combinou com as abordagens quantitativa e qualitativa, junto dos 88 professores pertencentes às escolas de Formação de Professores de Benguela e do Lobito, o que nos permitiu i) identificar as percepções dos professores em relação a organização e contextualização das ações de formação contínua; ii) identificar áreas e modalidades de ações de formação contínua frequentadas pelos professores nos últimos três anos; iii) identificar contributos das ações de formação contínua face as motivações dos professores; iv) aferir opiniões dos professores em relação aos conteúdos, metodologias, meios didáticos, aplicados nas ações de formação contínua; v)descrever as competências adquiridas nas ações de formação contínua dos professores.

Recorremos para tal ao questionário e a entrevista, em primeiro lugar, para recolher informações sobre a temática em estudo o significado atribuído a mesma, e ao mesmo tempo perceber como esses professores atuam em conformidade com os objetivos propostos.

Assim a partir da análise global dos dados obtidos, quer da aplicação do questionário (n=88), quer das entrevistas (n=4), e com base nos objetivos propostos.

É neste enquadramento que todos os olhares se voltam para o professor, dele se exigindo um perfil de competência profissional que lhe permita desenvolver aprendizagens de qualidade, socialmente úteis e que de forma geral, lhes possibilite continuar a formar-se ao longo da vida.

Assim, no que tange à organização e contextualização das ações de formação contínua, a maioria dos professores mencionou que as ações de formação contínua é organizada de forma a orientar os professores tanto para o desenvolvimento pessoal bem como para a satisfação das necessidades do sistema educativo ao longo de toda a vida.

Em termos gerais, num esforço de entendimento contextualizado, nos permitem reforçar a importância das ações de formação contínua, que numa visão integrada parecem responder melhor, as exigências que as sociedades atuais colocam aos professores.

Relativamente às áreas e modalidades frequentadas pelos professores nos últimos anos, consideram-nas como um dos momentos de desenvolvimento profissional, o que pelas suas características, lhes possibilitou aprender a trabalhar de uma forma diferente e a alterarem a sua postura profissional. Salientam que estas modalidades e áreas frequentadas permitiram aos professores o enriquecimento, aprofundamento de conhecimento, sendo, por isso, também consideradas como um momento significativo no seu desenvolvimento profissional.

Os professores inquiridos referem que as mesmas tiveram efeito nas práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão de sala de aula) e realização de atividades práticas o que lhes permitiu utilizar, na sua prática pedagógica, os conhecimentos, técnicas e as competências desenvolvidas nas ações.

No entanto as ações de formação contínua destas escolas dentro de (modalidade e áreas) permitiram fundamentar e evidenciar que elas possibilitam avançar com a visão positiva e atualizada da formação desenvolvendo nestas escolas ajustes a nível das áreas e modalidades atribuindo maior importância nos seminários, estágios e projetos. Não obstante alguns desajustes identificados a nível de (oficinas, disciplinas singulares no ensino), uma vez que são privilegiadas neste sentido, um conjunto de conhecimentos e destrezas ao desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem dos professores se tivermos em conta, o aprender a aprender.

Quanto aos contributos das ações de formação contínua face à motivação e atitudes dos professores a investigação evidenciou que para a maioria dos professores inquiridos contribuem para o aumento da aquisição de conhecimentos, melhorando a qualidade do seu ensino de forma a sentirem-se mais competentes como profissionais, manifestando uma atitude bastante consciente e que se sentem melhor consigo próprios e têm assim uma atitude geral, bastante favorável face às ações de formação contínua.

Neste contexto, assiste-se hoje à valorização de princípios que, pela sua natureza parecem mais adequadas ao desenvolvimento integral do professor, a valorização da personalidade, a reflexão, a sólida formação científica e didática pedagógica, a

epistemologia da prática a valorização da relação interpessoal e de práticas colaborativas, as quais procuram abranger questões relacionadas com o saber ser, de ordem ética, social, que permitem assim ganhar um maior potencial formativo e transformador.

Assim, as ações de formação contínua neste estudo são entendidas como a forma de acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento do professor nas suas múltiplas dimensões, criando condições para a sua progressiva autonomia.

No plano das perceções destes professores quanto aos conteúdos, metodologias, meios /didáticos aplicadas nas ações de formação contínua, depreende-se que as ações de formação contínua gozam um maior reconhecimento entre estes professores, associados a novos desafios colocados pelas mudanças sociais e culturais da sociedade, em geral, e à mudanças curriculares com que as escolas têm sido confrontadas em particular, conduzindo a uma mudança no entendimento do papel do professor e da escola.

Os professores, manifestam assim, alguma evolução nas conceções e práticas de formação, afastando-se de uma perspetiva burocrática, tecnicista e instrumental que associa a formação contínua à obtenção de créditos e a progressão na carreira.

Os dados reunidos permitem sustentar que as ações de formação contínua ao corresponderem ao plano de sua escola; ao darem resposta às preocupações apresentadas pelos professores, permitem uma maior planificação dos conteúdos de forma a dar bons resultados nas aprendizagens dos alunos; as metodologias concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos; obviamente que reforçam o modo como se desenvolvem os temas em sala de aula, permitindo uma formação flexível dentro do uso de metodologias auto instrutivas, adequando-as a conhecimentos e critérios que concorram para a formação dos professores.

Desta feita, concluímos que as ações de formação contínua terão como principal missão o desenvolvimento de competências que, em cenários de imprevisibilidade e mudança, permitam ao professor agir responsabilmente e, nesse sentido, a imprescindibilidade do desenvolvimento de competências para aprender a aprender.

Ora nas respostas obtidas dos professores inquiridos, percebemos que os professores adquirem várias competências no decorrer da realização das ações de

formação contínua, as quais aparecem associadas a um conjunto de variáveis e de fatores, nomeadamente o percurso profissional, a fase da carreira, os contextos de trabalho, o itinerário formativo, a própria motivação para aprender.

Por isso, importa citar Day (2004), que a manutenção de um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam regularmente as suas formas de atuação. Ainda assim, o mesmo autor apela para que os professores abordem as questões de auto eficácia, da realização profissional, do comprometimento e da inteligência emocional. Tudo isso porque para Day (2004;p,103), “ O bom ensino envolve a cabeça e o coração.”

“Este pensamento” só é efetivado se de facto as escolas de Formação de professores, desenvolverem ações formativas com caris de ética e deontologia profissional bem como o interesse comum de ser realmente professor uma vez que ser professor é ter competência cívica e competência didática.

Assim, julgamos pertinente refletir acerca da qualidade da formação destes profissionais, olhar para as suas linhas orientadoras, rever os sus conteúdos, bem como aferir os conteúdos que permitam a especialização dos professores, investir nas disciplinas de didática de forma que possam ser relacionadas com as aprendizagens dos alunos.

Ora, estes aspetos merecem atenção uma vez que a maioria dos professores já tiveram oportunidade de experiência em contexto de prática pedagógica, recorrendo para a ascensão das suas competências dentro dos contributos das ações de formação contínua para o desempenho e desenvolvimento profissional.

Em síntese, as ações de formação contínua são valorizadas pelas duas escolas em estudo por reconhecerem a pessoalidade do formando; a promoção de competências de reflexão em todas suas dimensões e modalidades; o desenvolvimento de metodologias de investigação como suporte ao desenvolvimento pessoal e profissional; a aposta na sólida formação científica bem como a oportunidade na experienciação de contextos diversificados de práticas pedagógicas; onde este último aspeto da enfase ao pensamento de Day (2004) “O bom ensino envolve a cabeça e o coração” que corrobora com a ideia de que as ações de formação contínua apostam para o desenvolvimento de competências ao nível do Saber; Saber Fazer; Saber Ser; Saber Agir.

Linhas de investigação futuras

Ao centrarmos o nosso estudo, na análise das perceções dos professores das escolas de formação de professores de Benguela e do Lobito em relação as ações de formação contínua, possibilitou-nos construir um quadro que refletiu sobre as ações de formação nas suas mais variadas dimensões. Reconhecemos que este trabalho investigativo possa ser introduzido e aprofundado em Angola, com sugestões para futuras pesquisas tais como:

- Estudar a possibilidade de realizar uma investigação que possa analisar a avaliação das ações de formação dos professores das escolas de formação de professores de Benguela e do Lobito.
- Definir mecanismos educativos que facilitam a organização das ações de formação contínua nestas escolas no que tange ao perfil dos professores.
- Pertinência na criação de políticas autónomas em cada escola para responsabilização somente pelas ações de formação contínua.
- Levar os professores a refletir sobre o seu perfil de competência profissional, de forma a melhorarem as suas próprias práticas, na sua missão de ensinar e conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino em Angola.

Referências Bibliográficas

- Adamas, S. (2004). *Usling learning outcomes. United Kingdon Bologna Seminar 1-2-July 2004*, Heriot-Watt University Edinburgh.si
- Alarcão, I. (1991). *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Universidade de Aveiro
- Alarcão, I. Coord (2008). *A Educação das crianças dos aos 12 anos*. Lisboa CNE
- Alonso, L. e Silva (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado*. In Alonso, L. e Roldão, M.C.org (2005). *Ser professor do 1º ciclo:costruindo a profissão*. Coimbra: Almedina
- Alves, M. P. e Flores, M. A. (2010). *Trabalho docente, Formação e Avaliação. Clarificar Conceitos, Fundamentos Práticos*, PEDAGO LDA
- Alves, P. I. B. (2010). *Satisfação, insatisfação no trabalho dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica*. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal.
- Amaral, M.J., Moreira. A., Ribeiro, D. (1996). *O Papel do Superior no desenvolvimento do Professor reflexivo Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa/ICE
- Arévalo, A. R. (2007). *La Pratica Pedagogica en la Universidad de Playa Ancha: Análises del Modelo de Formación Subyacente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Publica de Educação ensaio sobre um novo compromisso pela educação*. Fundação Manuel Leão, V.N.Gaia 2011
- Barbosa, L. (1997). *Pensa na Escola e os seus Actores*. Men Martins: Associação de professores de Sintra.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bell, L.; Day, C. (1991). *Managing the professional development of teachres*. Philadelphia. Open University Press.
- Benedito, V., & Imbernón, F. (2000). *A profissão docente*. In J. Mateo (dir.), *Enciclopedia geral da educação*.(pp.31-92). Volume 1. Alcabideche: Liarte Editora de Livros.
- Bisqueira, A. R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagogía*. Barcelona: Praxis.
- Bogard, G. (1991). *Pour Une Education Socializatrice des Adultos*. Estrasburgo Conselho da M. Europa.
- Bolam, R. (1988). *What is Effective In Set? Professional Development and Inset. Proceeding of the 1987 NFER Memberes Conferencias National Foundation for Educational Research*. Slough, pp. 38-53
- Burden, P. R. (1990). *Teachers Development. In Houston (ed.), Handbook of Research on Teachers Education*. New York: Mac Millan Publishing Company, pp. 311 328

- Cabero, A. J. (Dir.) (2005). *Formación del Profesorado Universitario en estrategias, metodológicas para a incorporacion del aprendizages en rede n el espácio de educación superior*: Madrid Mec, Programa de estudos y análises da Investigação científica para Qualidade do Ensino. Aveiro: SPCE pp.219-224
- Campos, B. (1989). *Questão de Política Educativa*. Porto: ASA.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).
- Campos, B. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Professores de ensino em escolas autónomas-Porto*. Edições. Afrontamento.
- Canário, R. (1991). “*Mudar as escolas: O papel da Formação e da pesquisa*”, *Inovação*, 4 (1) pp. 72-93
- Canário, R. (1994). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In: A. Amiguinho e R. Canário (org.). Escolas e Mudanças: O Papel dos centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58
- Canário, R. (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A Escola face à exclusão social*. *Revista de Educação*, XI, pp.125-135
- Canário, R. (2003). *A “Aprendizagem ao longo da vida”, análise crítica de um conceito e de uma política*. In: Rui Canário (org) 2ª Ed, *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 189-207
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canãs- Queirós, R. (1998). *Ética General y ética Profesional*. *Revista Acta Academica* n.º 23
- Candau, U. M. (1997). *Formação Contínua de Professores. Tendências Atuais*. In (O Magistério Construção Cotidiana. Petrópolis Vozes).
- Candau, U. M. (org.) (2000). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes.
- Cardoso, C. (2002). *Expetativas Socias e Competências Docentes*. In *Jornal Página da Educação*, nº 109.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1998). *Teoria Critica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca
- Carter, K. (1993). *The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education*. *Educational Researcher*. 22 (1), 5-12
- Ceartil, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de competências*. Lisboa. Edições Sílabo
- Chantraine-Demaile, (1992). *Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança*. In: A Noova (cood.), *os professores e a sua formação*. Lisboa Publicações Dom Quixote, pp-139-158
- Cocharam, S. M.; Lytle .S. (1993). *Inside/ Outside. Teacher Research and Knowledge*. Chicago: Teacher College Press.
- Correia, J. A. (org.) (1999). *Formação de Professores da racionalidade instrumental a acção comunicacional*. Porto: Edições Asa
- Cortês, L. (1991). ” *Formação: algumas expetativas e limites*” *Inovação*, 4 (1), 93-99

- Cortesão, L. (coord.) (2000). *Nos bastidores da formação: contributo para o conhecimento da situação actual de formação de adultos para a diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta Editora
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict. Complexity and Chaos*. Londres. Routledge Farmer.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). *O desenvolvimento Profissional dos professores em tempo de mudanças e os desafios para as Universidade*. Inst. de estudos curriculares, 20031 (2).
- Day, C. (2005). *A Reforma da Escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição. Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho*. Braga (doc. Policopiado)
- Debesse, M. (1982). *Un problema chave de la Educación Escolar Contemporánea*. In, M. Debesse y G. Milart. (eds.), *La Formación de los Ensenantes*. Barcelona: ikos-Tau, pp.13-34
- Delores, J. et al (2001). *“Educação um tesouro a descobrir”*. Relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Ed. ASA.
- Dias, M. (2005). *Construção e Validação de um inventário de Competências. Contributo para a Definição de um perfil*
- Díaz, A. (2003). *“Avaliação da Qualidade da Escola”*. Porto. Edições ASA.
- Eliote, J. (1991). *Actuaión Profesional y formación del profesorado*. Cuadernos de Pedagogia, Abril, nº191 pp.76-80
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: The Falmer Press.
- Escudero, J. M. (1992). *Desarrollo de la escuela: Metodología o ideología educativa?* In, L.M. Villar (ed.), *Desarrollo profesional centrado en la escuela*.
- Escudero, J. M. (2006). *La Formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Ediciones octaedro.
- Escudero, J. M.; López, J. (1992). (eds.) *Los Desafios de las Reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- Esteves, M. (2002). *Opiniões e Atitudes dos Formadores Envolvidos numa situação de Recurso. A investigação como Estratégia de Formação Inicial de professores*. In. Ata do IV congresso das Sociedades Portuguesas de ciência de Educação. O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação. Colibri pp.217-223
- Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Sísifo. Revista de educação, nº-8, pp.37-48.
- Estrela, A. Novóia, A. (Org.) (1999). *Avaliação e Educação: Novas Perspectivas*. Porto. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). *Questões de Profissionalidade e Profissionalismo docente*. In: Teixeira, M. (org.). *Ser professor no limiar do séc, XXI* (pp. 113-141). Braga. ISET

- Estrela, M.T. (2002). *Modelos de Formação de pressupostos Conceptuais. Em Revista de Educação*. Vol XI,nº1,pp.17-29
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente Dimensões afectivas e éticas*. Portugal Areal editor.
- Faure, E. (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand
- Feiman,-Nemser ,S. (1990).*Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives*. In Wr. Houston; Huberan & J. Sikue (eds). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212 – 233.
- Fernández, Pérez, M. (1988). *La Profesionalizacion del Docente*. Madrid Escuela Española.
- Ferreira, E. S. (1993). *Cidadania e Educação Matemática*. In: A Educação Matemática em revista n: 1.S B L m. Blumenau
- Ferry, G. (1987). *Le Trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Fialho, I. (2009). *Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino*. In Bonito, J. (ORG.). (2009). *Ensino, Qualidade e formação de professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora, 107-116.
- Figure, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto. Porto Editora.
- Flick, V. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones. Morata, S. L.
- Flick, V. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projecto e Edições.
- Flores, A. (2000). *A Indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa. IIE
- Flores, A. (2003). *Formação e Identidade Profissional: resultados de um estudo longitudinal*. Universidade do Minho (doc. Policopiado)
- Formosinho, J. (1989). *Formação Contínua e Carreira Docente – Uma Análise Organizacional*. Braga: Instituto de Estudo das Crianças.
- Formosinho, J. (1991). *Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores*. In: Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro. Pp.237-257
- Formosinho, J. (1998). *Especialização docente e administrativa das escolas: Análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas*. Lição de agregação. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. (2005). “*Formação contínua e Desenvolvimento Profissional: experiência e percursos de professores do 1º CEB*”. Comunicação apresentada no VIII congresso da SPCE; sob a temática “Cenários da Educação/Formação: novos espaços culturais e saberes “realização nas instalações do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação da Concepção a Realização*. (3ªed) Loures: Lusociência.
- Fullan, M. (1990). *El Desarrollo de la Gestión del Cambio. Inovación e Investigación Educativa*. Madrid
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher college Press.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (1997). *Hay Algo por lo que Merezca la pena luchar en la Escuela?* Madrid: Morota.
- Gallego, M. (2000). *Gestão Humana Basada em Competências. Contribución Efectiva ao Logro de los Objetivos Organizacionales*. Revista Universitária GAFIT, 119
- Galvão, C. & Outros. (2006). *Avaliação de Competências em ciências, Sugestões para Professores do Ensino Básico e Secundário*. ASA Editora
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal. Porto Editora.
- Garcia. J. L. (2000). *La Sociedad Educadora*. Madrid: Fundación Independente
- Garmston, R. J. (1987). *How Administrators Support peer coaching Educational Leadership*, 44 (5), 18-26
- Giddens, A. (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Edições Celta (3ª Ed)
- Gilbert, P. & Parlier, M. (1992). “*La Competence du Mot, Valise au Concept Operatorie*” *Actualité de la Formation Permanente*, 116.
- Gimeno, J. (1983). *El Profesor Como Investigador en la aula: Um Paradigma de Formación de Profesores*. Educación y Sociedad, 2.
- Gómez, A. P. (1992). *O pensamento pratico do professor. A Formação do Professor como profissional Reflexivo*. Nóvoa (org.), Os professores e a sua Formação. Lisboa: Puble. D. Quixote e I.I.E.
- Gonçalves, J. A. (2009). *Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente- Fases da Carreira Curricular e Supervisão*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 23-38
- González, M. T.; Escudero, M. J. (1987). *Innovación Educativa: Teorias y Procesos de Desarrollo*. Barcelona. Humanitas.
- González Rey, F. (1999). *La Investigación cualitativa en psicología: rumhos y desafios*. São Paulo: Educ.
- González, Sanmamed, M. (2005). *Desafios de la Convergencia Europea: La formación de Profesorado Universitario*. En el Congreso de Formación para el Trabajo: Nuevos Escenários de Trabajo y Nuevos retos en la Formación Zaragoza.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report Phase One. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Grobbelaar, Neuma; Greg Milles J. Elizabeth Sidinapoulos (2003). *Angola: Prospectos for Peace and Prosperity*. Johannesburg, South African Institute of Foreign Affairs.
- Haberman, J. (1987). *Teoría de Acción Comunicativa*. T.IYTII. Madrid, Taurus
- Haberman, M. (1992). *La Vie de Enseignement*. Lausanne: Delachaux et Niestlé

- Habarman, M. (2000). *O Ciclo de Vida do Professor*. In: Nova, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2ed. Porto: Porto
- Hager, y Outros. (1994). *General Issues about Assessment of competence. Assessment and Evaluation in Higher*. Educa
- Hager, P. y Bulter, J. (1996). *Two Models Assessment of Educational Assessment*. *Evaluation in Higher Education*, 21 (4), 367 – 368.
- Hargreaves, A & Fullan, M. (1992). *Introduction*. In. A. Hargreaves e M. Fullan (eds.). *Understanding Teacher Development*. New York, Teachers College Press: 1-10.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide Mcgraw-Hill.
- Hernandez, C. A. (1998). *Exámenes de Estado Una Propuesta de Evaluación por Competências*. Bogotá. Javegraf, 1998
- Hewton, E. (1988). *School Focused Staff Developmant*, London: the Falmer Press.
- Higuras, S. L. R. (2012). *Captura del Conocimiento Experto y Definición de Competencias Profesionales del Asesor de Formación de Lenguas Extranjeras en el Sistema Educativo Através dos Estudios de Caso*. Obtenção do grau de Doutor pela Universidad de Granada
- Hill, M.M. & Andrew, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo 2ª edição
- Hord, S. M., Boyd, U. (1995). *Professional development fuels a culture of continous improvement*. *Journal of Staff Development*, 16 (1), 10-15
- Hynes, D. (1980). *Para Etnografias de la Comunicación*. Santa Fé de Bogotá. Universidad Nacional del Colombia.
- Imbernóm, F. (1994). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1998a). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona. Graó
- Imbernón, F. (1998b). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una cultura Profesional*. Barcelona. Graó del professorado. En una educación com calidad y equidade. Madrid: OEL
- Imbernón, F. (1999). *Concenptualização de la Formación*. En Ferreres e Imbernón, F. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: sínteses.
- Jacinto, M. (2003). *Formações Inicial de Professores: Concepção e Praticas de Avaliação*. Lisboa: DEB
- Jomaert, Ph.. (2009). *Competências e Socio-constructivismo*. Instituto Piaget. Coleção: Horizontes Pedagógicos
- Joyce, B, (1980). «*The ecology of professional development*». In *world yearbook of Education. Profesional Development of teachers [E. Hoyle & J. Megarry, eds.]*. New York: Kogam Page, pp. 19-41
- Joyce, B.; Showers, B. (1987). *Improving in- service training: the messages of research* *Educational Leader Ship*, 44,27-30
- Jurado, F. (2003). *El dolbe sentido del concepto competencia. Magisterio, Educación y Pedagogia* (1, 14-16).

- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las, competências*. Barcelona, Gestion 2001
- Le Boterf, G. (2009). *Las Competências Escolares en el Título de Grado de Educación Infantil*.
- Legislação. (2001). *Lei de Base do Sistema Educativo* n.º 13/01 de 31 de Dezembro.
- Lopes, C. M. (2009). *Que efeitos da paz na redução da pobreza? Uma perspectiva apartir dos dados empíricos recolhidos na cidade do Huambo, MED*, In: Cristina, V. R. & Ana, D. Costa (org). *Pobreza e Paz nos PALOP*. Lisboa: Sextante Minarse.
- Lourenço, J. (1997). *A Caracterização do Processo de Formação Contínua de Professores Como Instrumento de Mudanças das Organizações Educativas*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica.
- Machado, N. J. (2002). *Educação. Projetos e Valores*. São Paulo: Escritórios Editoras
- Marcelo, C. (1991). *Formação de Professores e a Profissão Docente*. In ASA
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a ensinar um estudio sobre el proceso de socialización de Profesores Principiantes*. Madrid. CIDE
- Marcelo Garcia, C. (1997): *A formação de professores: novas perspectivas baeadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, pp.56-76
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente. Passado e futuro*. Sísifo. *Revista de Ciência da Educação*, 08,pp. 7-22
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa 2º edição. Edições Sílabo.
- Marsh, C.; et (1990). *Reconceptualizing School-basead. Curriculum Development*. London: Falmer Press.
- Martins, I. (1998). *Construção de Um Modelo de Análise de Formação Contínua de Adultos: Reflexão de um percurso e Tese de Mestrado*. Lisboa: Universidade Católica. Nóvoa (ed). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote pp. 9 – 11
- Martins, C. M. M. (2009). *Profissional dos Professores de Matemática. Insucesso de Matemática nas Turmas do 1º para o 2º Ciclo. Um Estudo de Caso em 2 Escolas da Região autónoma da Madeira*
- Marzano, R. J. (2004). *Como organizar as escolas para o sucesso educativa*. Rio Tinto: Edições ASA
- Mcclelland, D. C. (1973). *Testing for Competences Rather Than Intelligence*. *American Psychologists* 28 – 1 – 14.
- Mc Donald & Outros (2000). *Nuevas Perspectivas sobre evaluación*. *Boletin cinterfor* 149-41-72.

- Mclagan, P. y K. Peter. (2005). *Comunicación cara a cara*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mendes, M. da C. M. (2011). *Desafios e Competências. As competências Profissionais dos Professores*. Títulos e Professores na região de Basto
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a Forma e a Profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Miler, G. (1990). *The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance*. *Academic Medicine* 65 (9), 563 – 7.
- Mingorance Díaz, P. (1990). *Metáfora y Pensamento Profesional*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica. Universidade de Sevilla.
- Mingorance, P. y Estebaramg, A. (1992): *El desarrollo profesional: fases de un proceso*. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds). *Pensamento de professores e desarrollo profesional. Formación inicial y permanente*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 317-328.
- Monereo, C. (2005). *Internet y, Competencias Basicas*. Barcelona: Graó.
- Montero, A. A. (2010). *Manual Pratico para el desarrollo de las competencias educativas*. Barcelona: Graó
- Moreira,, M. A. (1996). *A Investigação na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Dissertação de Mestrado.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa. Editorial presença.
- Neves, S.& Faria, L. (2005). *Concepções pessoais de competências da integração conceptual à intervenção Psicopedagogia*. *Psicologia*, Vol. 28,2, 101-128. Lisboa: Edições Colibri.
- Nóvoa, A. (1992b). *Formação de professores e profissão docente*. In- A. Nóvoa. (ed.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 9-11.
- Nóvoa, A. E Finger. (1988). *O Método (auto) Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos da Formação de Adultos*. In Revista Portuguesa de Educação
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). *Formação de professores e profissão docente*. In – A. Nóvoa. (ed.). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote, pp. 9-11.
- Nóvoa, A. (Coord.) e Outros. (1995). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Os Professores e a sua profissão*. Lisboa: Publicações Don Quixote
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Portugal. 2ª edição. Porto editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro e Presente*. Educa. Lisboa. Educa
- Nunes, L. A. (1995). *As dimensões formativas dos contextos de trabalhos “inovação”*.
- OCDE (2000). *Proyeto Deseco: definitions et sélections des compétences: Fondements théoriques et conceptuales*. Document de stratagier. DELSA/D/LERI/CD. 9

- OCDE (2002). *Definition and selection of competences (Deseco). The retical and conceptual Foundations Stratygy paper* [format Pdf]. W.W.W. portal satadmin. Ch/desco/desco7 Strtegy paper final. pdf, consultado a 23/09/ 2012
- OCDE/ UNESCO (2003). *Financing education. Investimentes and returns*, Paris, Unesco- Vis/OECD
- Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.
- Oliveira, F. J. (2006). *Pedagogia (S) da infância: Reconstruindo uma praxis de participações*. In j. Oliveira – Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs.) *Pedagoga (S) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* São Paulo: Artmed.
- Pacheco, J. A. (1995) *O pensamento e acção do professor*. Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes nº16.
- Paquay & Wanger. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles Stratégies? Quelles Compétences?* Bruxelas: De Boeck Université.
- Patrício, M. (1989). *Traços principais do perfil do professor do ano 2000*. In: Inovação, vol.2, nº3, 229-245
- Pena, M. (2008). *Apontamentos de Metodologia Qualitativas De Investigação* (2008). Curso de Doutoramento em ciências da Educação. Granada.
- Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa. 5ª edição: edições Sílabo.
- Pérez Aguiar, W. (1999). El estudio de casos. En Sarabia, f. J. (Ed.): *Metodologia para la investigación en marketing y dirección de empresas*, Piramide, Madrid.
- Pérez, G. A. (1992). *O Pensamento Prático do Professor*. In Nóvoa. A. org (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote, pp. 93 – 114 Porto. Porto Editora
- Pérez, G. A. (1992ª). *O Pensamento Prático do Professor- A formação do professor como profissional reflexivo*. In: A. Nóvoa (cood), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publi-114cações Don Quixote, pp. 9
- Pérez, Serrano, M. (1989). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Escuela Española
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas. Profissão docente e formação*. Publicações Don Quixote/ IIE. (2ª Ed.)
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências Desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed. Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XX*. En *Revista de Tecnologia Educativa* volumen XIV Nº 4 Santiago do Chile.
- Perrenoud, P. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI- A formação do professor e o desafio da avaliação*. Porto: ASA Editores.
- Pires, A. L. (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional- Um estudo longitudinal dos contextos e Processos de Formação das Novas Competências profissionais*. Lisboa. ME/DEB/ (cof. Pensar Educação, nº19).

- Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Plano concedido pelo Ministério da Educação 2008 – 2011
- Ponte, J. P. (1994). *Da Formação ao Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. Educação e Matemática n.º 31-(9, 12 e 20). Lisboa. Associação de professores de Matemática.
- Ponte, J. P. E Abantes, P. (1998). *Investigação em Educação Matemática: IMplicações Curriculares*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación . Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona. Octaedro
- Preis, Stacey. (2010). *Teacher Effectiveness and Teacher Compensation*. Joint Committee on Education
- Quivy, R. & Campenhout, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida
- Quivy, R. & Campenhout, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Departamento de Sociologia da Universidade de Nova Lisboa. Grávida.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Reflexão Sobre a Reforma Educativa*. (3ª Edição). Lisboa. Texto Editora
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar Professores. Elemento para uma Teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto editora (4ª ed.).
- Ribeiro, A. C. (1996). *O papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor reflexivo*. In Isabel Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora
- Rocacases, E. (2007). *El Modelo de Competências Dinámicas en la Formación Inicial e Permanente de los Titulares Universitarios*. Revista de Educación. Gijón 6. Abril – Junio. 2007.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise da necessidade da formação dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. H. G. (2010). *Formação Inicial em Enfermagem. Desenvolvimento de Competências no Domínio da Promoção da Saúde*. Universidade de Granada. Granada
- Roldão, M. C. (1996). *A Educação Básica numa Perspetiva da Formação ao Longo da Vida*. Inovação. 9, 205
- Roldão, M. (1996). *A Educação Básica Numa Perspectiva da Formação ao Longo da Vida*.
- Roldão, M. (2002). *De que Falamos Quando Falamos de Competência?* Nolsis, 59 – 62.
- Rosa, M. V e Arnold, M. (2008). *A Entrevista na pesquisa qualitativa*. Autêntica. Belo Horizonte.
- Sá- Chaves, I. (1997). *Da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Aveiro: SP.CE pp.219-224
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos – Estratégias de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos, estratégias de supervisão e de Supervisão*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (3.^a ed.).
- San Pedro, M. J. G. (2010). “*Diseño y Validación de um modelo de avluación por competências en la Universidade autonoma de Barcelona*” Estándares.
- Sánchez, A. M. (2009). Las Competências Específicas en el título de Grado de Educación Infantil. Universidade de Granada.
- Sarramona, J. (2004). *Las Competências Básicas en La Educación Obligatoria*. Barcelona. C.E.A.C.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. To ward a new design for teaching in the profession*. São Francisco. Jessy
- Schön, D. (1997). *Formar Professores Como Profissionais Reflexivos Nóvoa, Ant. (Org.). Os Professores e Sua Formação*. Lisboa. Dom Quixote/11, E 1997
- Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo. Como piensam los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Shulman, L.S. (1981). *Disciplines of inquiry in education: An overview*. Educational Researches, 10 (6).
- Shulman, L.S. (1986). *Paradigms and Research in the study of Teaching: A Contemporary perspective*.
- Simões, A.C.S. (2011). *Competência dos professores para o ensino da Mat no 1º ciclo do Ensino Básico*. Conselho de Lisboa. ISCE.
- Sladognam, M. C. (2000). *Una Mirada a la Construcción de la Competência Desde el Sistema Educativo la Examenia Argentina*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profissional, n.º 149 p. 115.
- Sousa, J. (coord). (2009). *Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiência e incapacidade ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências- Nível Básico*. Monereo, (C. 1984) Lisboa: ANQ.
- Sparks, D.; Loucks- Hors Ley, S. (1990). *Modelos of Sttaf Development*. In W.R. Houston (ed.), *Handbook of Research on teacher Education*, Vol 8, nº1, pp.31-46
- Spencer, J. R.& Spencer, S. M. (1993). *Assessment methods history and State of the art*. Hay/MC research, Press.
- Spencer, J. R.& Outros. (1994). *Competency. History and State of the art*. Hay/ MC. research, Press
- Streubt, H. J.; & Carpenter, D. R. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: avançando o imperativo humanista*. Loures: Lusociência.
- Tabón, S. (2004). *Porción Basado em Competências. Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica*. Bogotá. Ecoc. 2004.

- Teixeira e Santos. G. M. M. (2003). *Desenvolvimento Profissional de professores uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Tejada, F. J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales (I) Herramientas, 57-20-30
- Tejada, F. J. y Navio Gomes A. (2005). *El Desarrollo y la Gestión de Competencia Profesional*. Una Mirada desde la Formación. Revista Iberoamericana de Educación, 32, ISBN 1681 – 56591.
- Tomaz, A. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: novos desafios a formação de Professores*. (dissertação de Doutoramento, doc. Policopiado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tremblay, G. (1994). “Pedagogia colegial” Setembro 2012, material fotocopiados S/ed.
- Trujillo, J. M. (2015). *Análisis del uso de integración de redes sociales colaborativas en comunidades de aprendizagem de la Universidad de Granada (España) y John Moores de Liverpool (Reino Unido)*. Revista Complutense de Educación. Vol 26 Núm. Especial 307, 269-311
- Unesco. (1988). *Professor e Ensino Num Mundo em Mudança: Relatório Mundial de Educação*. Lisboa: Editora ASA.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación social*. Madrid: Síntesis Capítulo 9. Madrid
- Van. Vucht. Tijssen, L.& De weert, E. (2005). *From erudition to acadmic competence*. Revista, Española de Pedagogia 230, 123-146
- Vargas, F. (2000). *De las Virtudes Laborales a las Competências Claves: Un Nuevo concepto para antiguas demandas*. Boletim Técnico Interamericano de Formación Profesional 2000, n.º 149.21
- Vianna, I.O de A. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico: Um enfoque didático de produção científica*. São Paulo: Editora Pedagógica E.P.U.
- Vieira, R. (1999). *Historias de vida e identidade: Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento
- Vieira, F. et al (2006). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Villar Angulo y ALEGRE. (2004). *Manual Para la Excelencia en la Enseñanza Superior*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Villar, A y Poblet, M. (2007). *Aprendizaje Basada en Competencias: Una Propuesta para la Evaluación de Competências Genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa. Edição Sílabo.
- Villardón, L. (2006). *Evaluación del Aprendizaje para Promover el Desarrollo de Competências Educativas*. Siglo XXI, 24 pp. 57 – 76.
- Wallace, M. (1990). *Managing In-Service Training in Primary Schools*. Bristol: NDCSMT

- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflexive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Watts, A. G. et al, (1993). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidade europeia*. Luxemburgo: oficina de publicacioness oficiales de la comunidades europeias.
- Wenger, G. (2001). *Comunidades de praticas. Aprendizagem, Significado e identidade*. Barcelona: Paidó.
- Westera, W. (2001). *Competences in Education: A confusion of Tongues*, Journal of Curriculum Studies, 3, (1) enero, 75-78
- Woorhees, R. A. (2001). *Measuring What Maths Competency – Based Learning Models in Researchers*. European Journal of Vocational Training, 40 (1) 38 – 51.
- Yaxlev, B. (1991). *Developing teachers Theories of Teaching. A Touchstone Apprised*. London: Flamer Press.
- Zabala, B. M. (1987). *Los Diários de los Profesores como Documentos para Estudiar Qualitativamente los Dilemas Práticos de los Profesores*. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a cátedra
- Zabala, M. (2000). *Los nuevos horizontes de la formación en la sociedade del aprendidizaje (una lectura dialetica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida*, En A. Monclus. Estella (coord.) Formación y Enseñmpleo: Enseñanza y Competencias, Granada, Comares pp. 165-198.
- Zabala, A. L. (2007). *Como Aprender y Enseñar Competencias*. 1ª ed. Barcelona; Grao
- Zeichner, K. M. (1983). *Alternative Paradigms of Teacher Education*. Journal of Teacher Education, n.º 34, Vol. 3, pp. 3 – 9.
- Zeichner, K. M. (1990). *When You've Said Reflexive Teaching, You Haven't Said it All*. In T. Stoddard (ED.), Guided Practice. Eastlanding. Me: National Center for Research on Teacher Education.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa.: Educa.

Anexos

Anexo 1

Carta dirigida a Direção das Escolas de Formação de Professores de Benguela e do Lobito

Exmo. Sr Diretor

Delfina Bimbi Valdez Domingos Fernando Viúme, vem através desta apresentar-se como estudante Doutoranda no curso de Doutoramento em Ciências de Educação para a Área de Curriculum e Professorado da Universidade de Granada, em colaboração com o Instituto Superior de Ciências Educativas ISCE-Odivelas.

A signatária, vem solicitar a vossa Excelência, a devida autorização, de modo a poder realizar um estudo de investigação nas escolas supracitadas que visam a concretização da tese doutoral.

Deste modo, solicitamos a devida autorização para a aplicação dos questionários aos referidos professores, com o qual pretendemos recolher informações inerentes a temática em estudo.

Asseguramos desde já que as informações recolhidas serão apenas utilizadas para concretização do objetivo do estudo, e para tal todos os dados serão anónimos.

Junto remetemos em anexo cópia do questionário.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos

Delfina Viúme

Delfinaviume2@hotmail.com

Anexo 2

Guião do questionário aplicado aos professores das escolas de formação de professores de Benguela e do Lobito

I Parte -Perfil socioprofissional dos professores inqueridos.

I – Dados pessoais e profissionais.

Assinale com um X no espaço que corresponde a identificação dos seus dados.

<p>A.1. Género:</p> <p>Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>A.2. Idade</p> <p>1. Menor de 25 <input type="checkbox"/></p> <p>2. 26-30 <input type="checkbox"/></p> <p>3. 31-35 <input type="checkbox"/></p> <p>4. 36-40 <input type="checkbox"/></p> <p>5. 41-45 <input type="checkbox"/></p> <p>6. 46-50 <input type="checkbox"/></p> <p>7. <51 <input type="checkbox"/></p> <p>A.3. Habilitações Literárias</p> <p>1. Técnico Médio <input type="checkbox"/></p> <p>2. Bacharelato <input type="checkbox"/></p> <p>3. Pós – Graduado <input type="checkbox"/></p> <p>4. Mestrado <input type="checkbox"/></p> <p>5. Doutoramento <input type="checkbox"/></p>	<p>A.4. Situação Profissional</p> <p>1. Quadro Efetivo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Docente Contratado <input type="checkbox"/></p> <p>3. Docente de vínculo <input type="checkbox"/></p> <p>A.5. Experiência profissional</p> <p>1. Menos de 5 anos <input type="checkbox"/></p> <p>2. 6-10 <input type="checkbox"/></p> <p>3. 11-15 <input type="checkbox"/></p> <p>4. 16-20 <input type="checkbox"/></p> <p>5. 21-25 <input type="checkbox"/></p> <p>6. 26-30 <input type="checkbox"/></p> <p>7. 31-35 <input type="checkbox"/></p> <p>8. 36-40 <input type="checkbox"/></p> <p>9. Mais de 40 <input type="checkbox"/></p> <p>A.6 Tempo de serviço nesta escola</p> <p>1. Menos de 5 anos <input type="checkbox"/></p> <p>2. 6-10 <input type="checkbox"/></p> <p>3. 11-15 <input type="checkbox"/></p> <p>4. 16-20 <input type="checkbox"/></p> <p>5. 21-25 <input type="checkbox"/></p> <p>6. 26-30 <input type="checkbox"/></p> <p>7. 31-35 <input type="checkbox"/></p> <p>8. 36-40 <input type="checkbox"/></p> <p>9. Mais de 40 <input type="checkbox"/></p>
--	--

II-Parte- Componentes a analisar junto dos professores sobre as ações de formação contínua nas escolas de formação de professores de Benguela.

Para responder a esta parte, considere por favor os seguintes itens que são afirmações relativas a: organização e contextualização das ações de formação contínua; áreas de formação contínua frequentadas nos últimos três anos; modalidades das ações de formação contínua frequentadas nos últimos três anos; contributos das ações de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores; opinião sobre a conceção das ações de formação contínua; opinião sobre os conteúdos das ações de formação contínua; opinião sobre as metodologias das ações de formação contínua; opinião sobre os meios didáticos e tecnológicos aplicadas nas ações de formação contínua e a opinião sobre a valorização geral das ações de formação contínua.

Exprima a sua concordância ou discordância em relação a essas afirmações considerando a escala de 1 a 4 em que:

1-Discordo completamente 2- Discordo 3 -Concordo 4- Concordo completamente.

Cada afirmação requer apenas e unicamente um x. E, se, se enganar, faça um círculo a volta do (x) e marque então outro x no lugar que julgar adequado.

A. Organização e Contextualização das ações de formação contínua.					
A.1	A escola tem um projeto educativo	1	2	3	4
A.1.1	O projeto educativo é conhecido pela maior parte dos professores	1	2	3	4
A.2	Tem um plano anual de atividades de formação contínua	1	2	3	4
A.2.2	O plano é conhecido pela maior parte dos professores	1	2	3	4
A:3	A escola analisa os efeitos da formação na prática educativa	1	2	3	4
A.4	A organização das ações de formação contínua permitem aos professores revisar o projeto curricular	1	2	3	4
A.5	As ações de formação contínua facilitam na participação e conceção dos aspetos sociais, nas políticas formativas e de qualificação profissional	1	2	3	4
A.6	A formação contínua é organizada em função das especialidades (áreas curriculares) e não pelas disciplinas	1	2	3	4
A.7	A formação contínua é organizada de forma a orientar os professores tanto para o desenvolvimento pessoal bem como para a satisfação das necessidades do sistema educativo ao longo de toda vida	1	2	3	4
A.8	As salas e as próprias instalações (espaço, mobiliário luminosidade, ventilação e climatização...)têm sido apropriadas para o desenvolvimento das ações formativas	1	2	3	4
B. Áreas de formação contínua frequentadas nos últimos três anos.					

B.1	Formação sobre novas tecnologias.	1	2	3	4
B.2	Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão da sala de aula.	1	2	3	4
B.3	Formação ética e deontológica.	1	2	3	4
B.4	Formação especializada em educação ou outra área.	1	2	3	4
B.5	Pedagogia ,teoria e desenvolvimento curricular.	1	2	3	4
B.6	Realização de atividades práticas.	1	2	3	4
B.7	Aprendizagens de projetos educativos.	1	2	3	4
B.8	Projeção de autoformação.	1	2	3	4
C. Modalidades de ações de formação contínua frequentada nos últimos três anos.					
C.1	Seminários.	1	2	3	4
C.2	Módulos.	1	2	3	4
C.3	Projetos.	1	2	3	4
C.4	Estágios.	1	2	3	4
C.5	Disciplinas singulares no ensino superior.	1	2	3	4
C.6	Pós-graduação (ensino superior).	1	2	3	4
C.7	Oficinas.	1	2	3	4
C.8	Círculos de estudo.	1	2	3	4
D. Contributos das ações de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores.					
D.1	... Atualizam conhecimentos na sua área de docência.	1	2	3	4
D.2	... Aprendam métodos pedagógicos novos.	1	2	3	4
D.3	...Obtenham novos materiais didáticos.	1	2	3	4
D.4	... Melhoram a qualidade do seu ensino.	1	2	3	4
D.5	... Adquiram mais conhecimentos científicos.	1	2	3	4
D.6	... Contribuam para melhorar o ambiente geral na escola.	1	2	3	4
D.7	... Se sintam melhor consigo próprio (a) .	1	2	3	4
D.8	...Se sinta mais competente como professor (a)				
D.9	... Criem um sistema de trabalho que dê resposta positiva ao novo organigrama do sistema educativo das escolas.	1	2	3	4
D.10	...Progridam na carreira profissional.	1	2	3	4
E. Opinião sobre a conceção das ações de formação contínua.					

E.1	São concebidas tendo em conta as necessidades dos professores.	1	2	3	4
E.2	Correspondem as expectativas dos professores.	1	2	3	4
E.3	São concebidas em função dos formadores.	1	2	3	4
E.4	Correspondem ao plano de formação da sua escola.	1	2	3	4
E.5	Têm em consideração o contexto das escolas dos professores participantes.	1	2	3	4
E.6	Estão articuladas com o calendário escolar.	1	2	3	4
E.7	Têm sequência em termos de profundidade das temáticas/técnicas.	1	2	3	4
E.8	São distribuídas ponderadamente pelos diversos domínios (didática,c.educação,etc.).	1	2	3	4
E.9	Têm o total de horas adequado.	1	2	3	4
E.10	São divulgadas adequadamente.	1	2	3	4
F. Opinião sobre os conteúdos das ações de formação contínua.					
F.1	Existe correspondência entre os objetivos e conteúdos.	1	2	3	4
F.2	Combinação correta entre a teoria e a prática.	1	2	3	4
F.3	Os conteúdos das ações de formação contínua permitem aceder a uma formação mais especializada.	1	2	3	4
F.4	Os conhecimentos adquiridos pelos professores são aplicados a sua prática profissional permitindo a aquisição de novas competências.	1	2	3	4
F.5	Permitem uma maior planificação dos conteúdos de forma a dar bons resultados nas aprendizagens dos alunos.	1	2	3	4
F.6	Os conteúdos das ações de formação respondem as expectativas dos professores.	1	2	3	4
F.7	Os conteúdos das ações são de utilidade para a avaliação da trajetória profissional dos professores.	1	2	3	4
F.8	Os conteúdos das ações reforçam o exercício das práticas dos professores na aquisição de conhecimentos.	1	2	3	4
F.9	Dão resposta as preocupações apresentadas pelos professores.	1	2	3	4
F.10	Motivam os professores a participarem crítica e ativamente no desenvolvimento da escola.	1	2	3	4
G. Opinião sobre a metodologia das ações de formação contínua.					
G.1	Os conteúdos são dados de forma clara e objetiva.	1	2	3	4
G.2	Os exercícios práticos sobre ações de formação contínua reforçam a aquisição de novos conhecimentos.	1	2	3	4
G.3	A metodologia das ações permitem a organização do tempo planificado para realização das mesmas.	1	2	3	4
G.4	As ações de formação contínua oferecem acesso aos professores para a sua especialização.	1	2	3	4

G.5	Reforçam o modo como se desenvolvem os temas na sala de aula.	1	2	3	4
G.6	As metodologias dadas nessas ações concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos.	1	2	3	4
G.7	Permitem a utilização correta do material usado em sala de aula.	1	2	3	4
G.8	Concorrem para o desempenho profissional dos professores.	1	2	3	4
G.9	Permitem a organização do tempo da realização das ações de formação contínua	1	2	3	4
G.10	Na utilização de novas tecnologias na sala de aula.	1	2	3	4
H. Opinião sobre os meios didáticos e técnicas aplicadas nas ações de formação contínua.					
H.1	Os documentos e materiais disponíveis (guias, manuais, fichas...) são claros, compreensíveis e adequados para a formação.	1	2	3	4
H.2	Os meios audiovisuais têm servido para reforçar as aprendizagens dos professores.	1	2	3	4
H.3	Têm utilizado as TIC-tecnologias de informação e comunicação (internet, teleconferência...) para facilitar as aprendizagens dos professores.	1	2	3	4
H.4	Os meios técnicos (projetores, quadros, tv, vídeo programas...) são suficientes e adequados para aplicabilidade dos conteúdos a serem dados.	1	2	3	4
H.5	Os meios técnicos funcionam corretamente durante a realização das ações.	1	2	3	4
H.6	Os meios técnicos utilizados permitiram atualizar os conhecimentos e habilidades que permitem aprofundar os avanços educativos dentro das novas tecnologias apresentadas.	1	2	3	4
H.7	Permitem fazer da formação laboral (profissional) uma fonte de satisfação profissional e de melhoramento pessoal, cobrindo as necessidades dos professores.	1	2	3	4
H.8	Facilitam na aposta sobre formação a distância dentro dos suportes tecnológicos avançados possibilitando suas exigências dentro da aprendizagem aberta.	1	2	3	4
H.9	Considera um sucesso a utilização de salas de formação, sala multimédias, auditórios, bibliotecas, mediatecas, internet, como facilitadoras das aprendizagens.	1	2	3	4
H.10	Permitem uma formação flexível dentro do uso de metodologias auto instrutivas.	1	2	3	4
I. Opinião sobre a valorização geral das ações de Formação contínua.					
I.1	Contribuem para a incorporação dos formandos no mercado do trabalho.	1	2	3	4
I.2	Permitem aos professores adquirir novas habilidades, capacidades que podem ser aplicadas na sua carreira docente	1	2	3	4
I.3	Permitem melhorar a forma de interpretar as atividades docentes fora como dentro das salas de aulas.	1	2	3	4
I.4	Permitem aos professores ampliarem o seu conhecimento para progressão na carreira profissional.	1	2	3	4

I.5	Ampliam os conhecimentos dos professores e fazem progredir para o desenvolvimento profissional de suas carreiras.	1	2	3	4
I.6	As ações de formação contínua fazem com que os professores partilhem as suas experiências a partir dos conteúdos apreendidos.	1	2	3	4
I.7	Sobrevalorizam a prática profissional para as aprendizagens pedagógicas dos professores.	1	2	3	4
I.8	As ações de formação são valorizadas como uma entidade ou um processo de descoberta e desenvolvimento profissional e não um mero processo de ensinar.	1	2	3	4
I.9	Permitem valorizar o potencial dos professores perante uma situação do seu futuro profissional.	1	2	3	4
I.10	Permitem avaliar e creditar oficialmente a qualificação profissional de qualquer professor.	1	2	3	4

Observação geral dos professores.

Anexo 3

UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Transcrição da entrevista do Director 1

Investigadora: Gostaria de saber do Senhor Director qual é a sua idade e as habilitações literárias.

Director 1: Eu tenho 53 anos de idade. Tenho Licenciatura em Pedagogia, por parte da Universidade Agostinho Neto, Núcleo de Benguela, tenho Pós-Graduação na área de Supervisão e Gestão de Instituições de Ensino e Profissionais, esta é a parte das minhas habilitações.

Investigadora: Qual é a sua situação profissional?

Director 1: Eu a minha situação profissional, tem haver com a educação. Estou a trabalhar no sector da educação desde os anos 81, 1981. Já exerci várias actividades no sector, começando pela sala de aula, posteriormente realizava o trabalho administrativo mais de forma concreta na área do ensino, exerci essa função na Direcção Municipal da Educação Secção do Ensino de Base Regular, posteriormente Ensino de Base Geral onde permaneço até vir à essa instituição como Director.

Investigadora: Desta feita, a sua situação profissional é efectivo, contratado, ou vinculado ao ministério?

Director 1: Sou quadro efectivo no Ministério da Educação.

Investigadora: Qual é o tempo de serviço que o Senhor Director tem cá na Escola de Formação de Professores do Lobito?

Director 1: Cá na Escola de Formação de Professores tenho 8 (oito) anos.

Investigadora: E há quanto tempo é que exerce o cargo de Director da mesma?

Director 1: O meu tempo de serviço cá na escola tem haver também com o

Investigadora: A escola que dirige tem um projecto educativo?

Director 1: Tem sim, temos projecto vinculado a a a... formação à distância se bem que alguns procedimentos já foram cumpridos, mas atendendo a situação específica da escola também dos nossos formandos não têm estado a ser executado conforme o concebemos, mas, existe.

Investigadora: E como têm sido desenvolvidas as acções de formação contínua na escola que dirige?

Director 1: De princípio é que a luz do Decreto Presidencial 109, estão aí plasmados todos os mecanismos que asseguram a formação inicial como a formação contínua dos professores e na base disso, é nós elaborarmos um projecto educativo vinculado ah, ah, ah uma segunda componente que é a formação contínua dos professores onde conseguimos fazer a inscrição de um número de 70 (setenta) profissionais da educação que teve de desenvolver as suas actividades connosco de forma semi-presencial durante o ano passado e, neste momento não temos, portanto, os procedimentos cumpridos até Dezembro do ano passado já não foram reactivados este ano tendo em conta a última fase desse exercício que tem haver com a certificação, ela por não depender tanto da instituição tem estado a depender do órgão reitor do Ministério da Educação que é o INFOC, então, neste momento enquanto são agilizados os mecanismos internos para que a documentação seja produzida, nós estamos aguardando por mais algumas orientações complementares, aliás, neste momento acabamos de receber já alguma confirmação dilatando o tempo de formação dessas actividades que nos propusemos a realizar.

Investigadora: Quais são as áreas do saber que têm sido produzidas nas acções de formação contínua dos professores da escola que dirige?

Director 1: Áreas do saber nós hum de princípio é que a escola o seu objecto social é a formação de professores para o I Ciclo, mas, nos últimos quatro anos é e houve por alguma deliberação as escolas que antes formavam só para o I Ciclo também têm ah, ah, outra componente para o Ensino Primário, então devo dizer que para as áreas do I Ciclo nós só não estamos a formar para as áreas de E.V.P., Educação Física e Educação Laboral, as demais temo-las no nosso currículo e também estamos a implementar, incluindo já a parte dos professores do I Ciclo do Ensino Secundário não se seria necessário especificar que é o plano curricular para ah, ah, ah, ah História-Geografia outro plano curricular para as Matemática-Física, plano curricular para as Bio-Químicas e e e os planos curriculares para as línguas, nomeadamente que são a

Língua Portuguesa, Língua Francesa e a Língua Inglesa e é associada a Educação Moral e Cívica para além do Ensino Primário.

Investigadora: Considera que a escola tem se baseado naquilo que são as orientações do plano mestre de formação de professores no que concerne as actividades de formação contínua dos professores?

Director 1: De princípio sim. O plano mestre tem sido implementado não à todas as escolas do país. Houve algumas províncias eleitas, a nossa é uma delas e na base disso realizaram-se acções de formação para o plano mestre de forma concreta, houve também a informação para a supervisão das actividades do plano mestre e dali constitui-se um comité de pilotagem para a gestão das acções vinculadas ao plano mestre de formação dos professores e é nesta base que temos vindo a trabalhar, acredito que, contudo, o que temos feito ainda não andamos a margem do previsto.

Investigadora: Quais são as modalidades de acções de formação contínua que tem estado a disposição para a formação dos professores na sua escola?

Director 1: Oh! De princípio, nós a instituição, a vocação inicial tem haver também com a formação inicial e este é um elemento novo que se introduziu no processo que é a formação contínua, então, segundo normas de forma presencial, semi-presencial e a distância e atendendo as especificidades da nossa instituição por aquilo que tem vindo a efectuar e a componente recursos humanos então nós elegemos a formação semi-presencial que ocorre em datas seleccionadas combinadas com o pessoal formado.

Nós começamos com a sala de aula, diz o próprio termo semi-presencial em dias seleccionados e combinados com os formandos e depois a formação contínua envolve as outras componentes que é concretamente as actividades teóricas e outras práticas que estão relacionadas com os estágios exactamente.

Investigadora: Que meios didácticos e técnicos têm sido utilizados nas acções de formação contínua dos professores da escola?

Director 1: Nós, de princípio, temos para determinados casos a bibliografia habitual que se utiliza na formação inicial e e e outros meios técnicos, por exemplo, tem-se projectado outras acções sabe-se que quando se trata de acções semi-presenciais nós, muitas das vezes, somos obrigados a compilar informações que para alguns é de uma semana mais que para outras pode ser de três ou quatro horas, por isso, a projecção

tem facilitado bastante então utilizamos esses meios técnicos para facilitar a apresentação do tema com o aconselhamento de que os envolvidos devem também fazer alguma pesquisa para poderem reforçar ou para ganhar mais um subsídio daquilo, daquilo que se faz no quotidiano.

Elas dão suporte grande, dão suporte grande. O único senão oh! Se calhar alguma fragilidade que nós encontramos nisso é que os nossos formandos só encontram esses meios na instituição quando vai ao terreno, quando vai à casa, já que não tem acesso, esse tem sido um grande empecilho, tem sido um grande travão para o bom desenvolvimento das actividades. Começa-se bem e a produtividade praticamente baixa porque os nossos formandos não têm esses recursos que nós precisamos para um desenvolvimento salutar das actividades.

Investigadora: Geralmente, que tem organizado as acções de formação contínua dos professores cá na escola?

Director 1: Bom, de princípio, a direcção toda fica envolvida, fica envolvida e de forma particular, nós a escola, escola tem uma senhora que é a responsável mesmo para as actividades de acções de formação contínua.

Investigadora: As acções de formação contínua são destinadas apenas para os professores que têm apresentado dificuldades no exercício da sua profissão?

Director 1: Oh! Hum professores da escola não digo tanto porque hum, a escola está minimamente servida, o mínimo de habilitações literárias ou profissionais que temos para o nosso efectivo é o Bacharelato, isto é, o mínimo que se tem a maioria está com a Licenciatura, Mestrado, temos inclusive alguns doutorandos na instituição mas sempre na área da educação, agora temos sim alguma colaboração com a Repartição Municipal da Educação e temos vindo a servir professores não só que não são da nossa escola mas que são de outras escolas que servem também a educação.

Investigadora: Tem havido supervisão pedagógica das acções de formação contínua por parte do Instituto Nacional de Formação de Quadros?

Director 1: Nós temos alguma comunicação permanente com o Instituto, sabe-se hoje que por causa de alguns meios as vezes limitamos a comunicação por email, limitamos a nossa comunicação por telefone e mesmo carta para comunicar tudo o que estamos a fazer. Neste período todo durante a experiência que nós tivemos, só tivemos uma visita!

Investigadora: Como director, que avaliação faz acerca das acções de formação contínua aqui na escola dentro das estratégias globais defendidas pela escola?

Director 1: Oh eu até certo ponto, certo ponto a avaliação que faço é positiva se tiver em atenção o engajamento do pessoal, pessoal da instituição e não vamos considerar como uma causa perdida porque nós tivemos um envolvimento sério, uma participação bastante responsável dos colegas dos professores da instituição, isto é o que nos leva ah, ah, ah, concluir que até este momento o, o, resultado é positivo a avaliação é positiva sem nos esquecermos do senão que eu já coloquei antes que é do nosso formando hoje independentemente de estarmos a trabalhar para melhorar esse processo ainda temos no sistema alguns que se calhar o prioritário é o documento, o prioritário é o certificado. Ainda estas pessoas existem estas é que as vezes concorrem se calhar para que a nossa avaliação não seja aquela que nós queremos mais de forma genérica dizer que a avaliação é positiva e há muita concorrência porque continuamos a ter candidatos a participarem dessas acções ficamos ainda um bocado, afrouxamos ainda um pouco a marcha porque os primeiros são sempre os primeiros e têm que ser certificados.

Investigadora: Bem, estamos no fim da nossa entrevista, vamos deixar o momento para qualquer acréscimo ou opinião que queira dar ou fazer.

Director 1: De princípio também agradecer ah, ah, eleição da nossa instituição para este trabalho, em particular da eleição do director da instituição para poder dar informações porque não trazem outra coisa senão ah! ah! Algum reforço que concorrem também para um subsídio daquilo que nós devemos fazer para melhorar as nossas actividades, de maneira com a vossa, contribuição e as questões colocadas podemos reconhecer ou ir buscar aquilo que eventualmente não esteja bem colocado na instituição para podermos melhorar.

Muito obrigada.

Anexo 4

UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Transcrição da entrevista do Director 2

Investigadora: Gostaria de saber do Senhor Director os seus dados pessoais e profissionais.

Director 2: Tenho 60 anos, sou Licenciado em Ciências de Educação pelo ISCED, fiz a Pós-graduação no ISCE – Portugal, quanto a situação profissional, pronto, sou professor, actualmente exerço a função de director há 6 anos nesta instituição de ensino, e o tempo que tenho já disse nê, sou director há 6 anos, na educação sou professor desde 1971.

Investigadora: E a quanto tempo é que exerce o cargo de director da escola?

Director 2: Desde 2010, já há 6 anos.

Investigadora: A escola que dirige tem um projecto educativo?

Director 2: Estamos a criá-lo, neste preciso momento temos um projecto educativo quase meio concluído, acredito que dentro de duas ou três semanas vamos fazer um debate geral para... aprimorar os aspectos ah! ah! há já trabalhos e a partir daí então lançar o projecto, quer dizer, há um ano atrás já que ah! ah! ah! temos vindo a trabalhar no projecto educativo procurando melhorar as competências dos nossos estudantes, por isso, nós começamos com aulas de reforço fundamentalmente nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa é é é temos um projecto educativo em miniatura neste preciso momento mais estamos a trata-lo de forma a ser aplicado, depois todos nós passaremos a acção. É claro que o projecto educativo tem as suas exigências nê, metas, objectivos, por isso tem que haver o envolvimento de toda a comunidade escolar, estamos a trabalhar então, estamos a trabalhar no assunto.

Investigadora: Como têm sido desenvolvido as acções de formação contínua na escola que dirige?

Director 2: Afinal, pronto, a formação contínua, pronto, é o nosso dia-a-dia e e e é cada trimestre, cada ano lectivo os professores, as coordenações de disciplinas de acordo com as constatações ao longo do exercício vão vendo debilidades as exigências e então vamos fazendo as projecções das acções para superarmos esta ou aquela debilidade que aparecem no exercício da nossa actividade, ainda hoje, por exemplo, estavam a fazer discursos sobre as práticas pedagógicas que nós levamos a cabo nas escolas de aplicação. Então temos um projecto saber mais que é uma cooperação portuguesa e que trabalha connosco há mais desde 2008 e fazer formação nas áreas específicas tanto mais que depois do ano 2013, 2012 começaram a fazer formação nas áreas de laboratórios nas disciplinas de pedagogia, Química e Física.

Investigadora: Quais são as áreas do saber que têm sido priorizadas nas acções de formação dos professores da escola que dirige?

Director 2: São estas que eu me referi aproveitando a cooperação e pela experiência que têm nas áreas mais críticas que são, que são, por exemplo, o tratamento dos elementos laboratoriais então temos dado formação, portanto, na Física, Química e na Biologia e como nós também temos aqui uma especialidade que praticamente são poucas as escolas que dão, praticamente que é a área de Educação Física então nós também tivemos que fazer formações específicas nesta área e bem como nas Educação Visual e Plástica que para além das Matemática, Física e Biologia, História-Geografia nós temos dois (2) cursos que muitas escolas de formação não têm que é E.V.P. como especialidade e a Física e como a colega pode se aperceber, nestas áreas são consideradas críticas porque, nós não temos quase especialistas e o que é que nós fazemos através do projecto saber mais fomos dando competências aos profissionais e estão assegurar as disciplinas nas áreas de E.V.P. e Educação Física. Então as nossas formações são direccionadas fundamentalmente nessas áreas não descurando da capacitação da área de Língua Portuguesa, da área de Língua Inglesa quer dizer tem estado ah! ah! aquilo que eu disse no princípio os nossos coordenadores de disciplina estão atentos e orientados para fazer programações das actividades de conformidade com as competências e debilidades constatadas ao longo do exercício nas suas áreas de especificação.

Investigadora: Considera que a escola tem se baseado naquilo que são as orientações do plano mestre de formação dos professores no que concerne as actividades de formação contínua dos professores?

Director 2: Sim, nós fazemos isso porque como a colega sabe o plano mestre prima pela ah! ah! pelas competências nê, A, P, C, então nós fazemos os nossos trabalhos de conformidade as exigências da A. P. C. então temos estado a dar competências nas pessoas e para que possamos, portanto, fazer aquilo que chamamos de redimiação de trimestre a trimestre para ah! ah!.

Investigadora: **Quais são as modalidades de acções de formação contínua que têm estado a disposição para a formação dos professores na sua escola?**

Director 2: Modalidades, como por exemplo, normalmente são seminários, são mais seminários, debates.

Investigadora: **Que meios didácticos e técnicos têm sido utilizados nas acções de formação contínua dos professores da escola?**

Director 2: Temos os computadores nê, as pessoas fazem os slides, depois vão fazendo projecções e e, fazendo demonstrações, debatendo há aqueles jogos também que utilizam, jogos nas por exemplo disciplinas de empreendedorismo, jogos de empreendedores, abertura de produto, mercado, bem, jogos venda de produtos marketing em relação a comercialização, enfim, como temos também a disciplina de Empreendedorismo que começou também a ser nê, desde 2010 e nesta nossa escola, por exemplo, já generalizamos a disciplina de Empreendedorismo em quase todas as turmas têm essa disciplina com excepção do Magistério Primário, então, fazemos essas formações de acordo porque no princípio não tivemos professores de empreendedorismo mas fomos fazendo formação, primeiro fomos nós à Luanda, de regresso oh! Formamos os formadores nacionais, professores das nossas escolas experimentadoras, as cinco foram seleccionadas para a formação, presentemente são formadores nacionais então têm estado a segurar as formações para os professores localmente de conformidade com a inclusão de mais professores nas disciplinas de Empreendedorismo. Então essas formações são debates aqueles jogos de ideias, depois conclusões é mais ou menos isto.

Investigadora: **Geralmente quem tem organizados as acções de formação contínua dos professores cá na escola?**

Director 2: Áreas pedagógicas.

Investigadora: **As acções de formação contínua são destinadas apenas para os professores que têm apresentado dificuldade no exercício da sua profissão?**

Director 2: Não, são abrangentes, envolvem todos os professores, todos os professores.

Investigadora: Tem havido supervisão pedagógica das acções de formação contínua por parte do Instituto Nacional de Formação de Quadros?

Director 2: Pelo menos este ano estiveram cá, não tem sido sistemático, mas pelo menos, este ano estiveram cá, puderam assistir algumas aulas, fizeram visitas a algumas aulas é é não tem sido assim com rigorosidade sistemática mas sempre que podem eles vêm.

Investigadora: Como director, que avaliação faz acerca das acções de formação contínua aqui na escola dentro das estratégias globais defendidas pela escola?

Director 2: Bom, a avaliação que faço é positiva porque as pessoas vão melhorando as suas competências, vamos insistindo nisso de que possam mudar de comportamento de atitudes, já se sabe que qualquer processo, qualquer projecto só tem êxitos se as mentalidades mudarem, não é fácil mudar a mentalidade humana mas dentro da persistência as coisas têm tomado um bom rumo.

Investigadora: Bem, estamos no fim da nossa entrevista, vamos deixar o momento para qualquer acréscimo ou opinião que queira dar ou fazer.

Director 2: Opá! Só quero lhe desejar forças e de facto se aplique, depois quando concluir a sua, nesse caso seu doutoramento que venha para oferecer subsídios ao sector.

Um particular que é muito pessoal é é apesar, de termos várias bibliografias lemos nós ainda não aderimos ao Acordo Ortográfico e o documento que está a nossa frente parece que passou por essas regras. Como angolano me sinto lesado e não sei se está a ver sou director de uma escola e nós temos que fazer com que os nossos alunos escrevam, escrevam aquilo que é público e essencial.

Muito obrigada.

Anexo 5

UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Transcrição da entrevista do Subdirector Pedagógico 1

Investigadora: Gostaria de saber do Senhor Subdirector Pedagógico 1 os seus dados pessoais e profissionais.

Subdirector Pedagógico 1:

- Idade: 38 anos de idade
- Situação profissional: Efectivo
- Tempo de serviço na escola: 20 anos de professorado, dos quais 11 anos na Escola de Formação de Professores
- Tempo de serviço como director

Investigadora: A escola que dirige tem um projecto educativo?

Subdirector Pedagógico 1: Sim. Sim. Baseamo-nos sobretudo nas orientações superiormente emanadas, a nível do INFOQ.

Investigadora: E como têm sido desenvolvidas as acções de formação contínua na escola em que dirige?

Subdirector Pedagógico 1: Jornadas científicas e encontros metodológicos entre as escolas de Formação de Professores para o Ensino Primário.

Investigadora: Quais são as áreas do saber que têm sido produzidas as acções de formação contínua dos professores da escola que dirige?

Subdirector Pedagógico 1: Têm sido desenvolvidas por intermédio de professores com competências reconhecidas a nível da nossa instituição sobretudo os supervisores e, convidados de outras instituições.

Investigadora: Considera que a escola tem se baseado naquilo que são orientações do plano mestre de formação dos professores no que concerne as acções de formação contínua dos professores?

Subdirector Pedagógico 1: Nas áreas das Tecnologias de Informação e Comunicação e das didácticas.

Investigadora: Quais são as modalidades de acções de formação contínua que têm estado a disposição para a formação dos professores da sua escola?

Subdirector Pedagógico 1: Seminários, palestras, jornadas científicas, colóquios, etc.

Investigadora: Que meios didácticos e técnicos têm sido utilizados nas acções de formação contínua dos professores da escola?

Subdirector Pedagógico 1: Computadores, retroprojectores, telas, textos de apoios, blocos de notas e técnicas que visam sobretudo numa interacção e participação activa entre os presentes.

Investigadora: Geralmente quem tem organizado as acções de formação contínua dos professores cá na escola?

Subdirector Pedagógico 1: Geralmente tem sido os coordenadores de disciplina, coordenadores de cursos e professores.

Investigadora: Essas acções são supervisionadas por parte do Instituto Nacional de Formação de Quadros?

Subdirector Pedagógico 1: Sim. Pois que a escola envia sempre os programas das actividades ao INEFOQ e, conseqüentemente os relatórios das referidas actividades.

Investigadora: Como director, que avaliação faz acerca das acções de formação contínua aqui na escola dentro das estratégias globais defendidas pela escola?

Subdirector Pedagógico 1: As acções de formação têm tido um impacto positivo aos participantes da nossa instituição e outros convidados. Nota-se este impacto porque passamos um inquérito no fim de cada acção de formação e as respostas por si só reflectem o que acabamos de afirmar.

Anexo 6

UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Transcrição da entrevista do Subdirector Pedagógico 2

Investigadora: Gostaria de saber do Senhor Subdirector Pedagógico 2 os seus dados pessoais e profissionais.

Subdirector Pedagógico 2

- Idade: tenho 56
- Tempo de serviço: 14 anos
- Tempo de serviço na escola: 16 anos

Investigadora: A escola que dirige tem um projecto educativo?

Subdirector Pedagógico 2: O projecto educativo de facto no dia 23 do mês passado. Fizemos uma secção como última a essa altura estamos ah, ah, fazer os acertos de questões de língua e enfim, mas foi discutido a partir de um diagnóstico e o consideramos já pronto e a prior deveria ser de para aplicação deste vem desde início deste ano lectivo mas vimos que tínhamos que desenhá-lo com um pouco mais de calma e precisão daí que agora vamos para a fase de divulgação e nesta perspectiva se bem que alguns anos já se aplicam algumas medidas pensamos com mais ênfase e propriedade estabelecermos como ponto de partida o próximo ano lectivo.

Investigadora: Como têm sido desenvolvidas as acções de formação contínua na escola em que dirige?

Subdirector Pedagógico 2: Realizam as acções de formação contínua eh, eh, muito mais nas áreas de Biologia, Química, Física, Educação Física, Educação Visual e Plástica, a julgar pelas presenças do projecto saber mais é visto também que, por exemplo, o curso de Educação Física e Educação Visual e Plástica tiveram o seu arranque para tornarmos mais proveitosa a presença dos colegas portugueses e então com eles há mais ênfase nas acções de formação contínua para além das outras áreas. Nessas áreas de Biologia, Física, Química, de Educação Física, Educação Visual e Plástica, Matemática, também por exemplo tem havido sessões em motricidade em

Matemática ou jogos Matemáticos quando eh, se fala em prioridade. E, falando nas vertentes de formação contínua sustentadas pelo projecto saber mais mas o mesmo assim nas outras áreas como formação deontológica História/Geografia eh, eh, enfim tem havido também algumas sessões não tanto como nestas áreas mas também tem havido.

Quais são as áreas do saber que têm sido produzidas as acções de formação contínua dos professores da escola que dirige?

Subdirector Pedagógico 2: É tanto no que é plasmado no projecto plano mestre de professor como e noutras orientações metodológicas para dizer que nessas formações contínuas também temos em consideração o vínculo que temos com as escolas de aplicação ou seja de quando em vez consideramos os professores que chamamos de tutores lá nas escolas onde os nossos finalistas estagiam e com eles partilham ideias na perspectiva de uma formação contínua para andarmos no mesmo diapasão e tudo isto faz-se no quadro da formação contínua e a distância.

Investigadora: Quais são as modalidades de acções de formação contínua que têm estado a disposição para a formação dos professores da sua escola?

Subdirector Pedagógico 2: Eh, eh, formação presencial nesta altura temos eh, eh, como formadores se não forem os nossos técnicos eh, eh, os mais lúcidos numa determinada matéria ou são os colegas portugueses ou os colegas angolanos já formados por eles eh, têm sessões organizadas e por vezes em pormenores também momentos de reflexão assim a título de jornadas científicas, este ano não mais o ano passado realizamos estas jornadas para além dessas partilhamos de reflexão com os colegas dessas escolas de aplicação.

Investigadora: Que meios didácticos e técnicos têm sido utilizados nas acções de formação contínua dos professores da escola?

Subdirector Pedagógico 2: Utilizamos técnicas e meios este para certas áreas tais como Química, Física, Biologia eh, eh, eh, podem avaliar ainda como meios insuficientes daí que dentro do nosso projecto educativo e e e porque recebem também um kit de laboratório a partir do INFOQ pensamos em melhorar este aspecto daí que termos retirado uma sala que já melhorou o pavimento e as paredes para montagem de um laboratório e melhorar os meios. Temos muitos mapas também vindos da Direcção Nacional e na área, por exemplo, de Inglês achamos que os que frequentam este curso

devem ter uma sala única pelo menos tem chave onde estamos a montar alguns livros e, portanto, temos muita atenção para melhorar os meios didácticos.

Investigadora: Geralmente quem tem organizado as acções de formação contínua dos professores cá na escola?

Subdirector Pedagógico 2: Em articulação com a direcção da escola sobretudo na área da Subdirecção Pedagógica em articulação com o núcleo de formação contínua em articulação com o Gabinete do projecto saber mais que é dos portugueses.

Investigadora: Essas acções são supervisionadas por parte do Instituto Nacional de Formação de Quadros?

Subdirector Pedagógico 2: Eh, eh, supervisionamento como tal não diria mas, eles têm conhecimento que decorrem estas formações tanto mais que por exemplo o projecto sabermais, agora não existe como na fase inicial em que a sua incidência era só na Escola de Formação de Professores quer para a formação contínua dos professores como na formação inicial dos nossos estudantes. Agora é mais extensiva já vão ao Chongorói, Lobito, vão à Baía, é de âmbito provincial, daí que seguramente sei que direcção o INFOQ tem conhecimento de que decorrem estas formações e tenho, com certeza, que estará a agilizar algum tempo para em qualquer altura podem acompanhar uma ou outra formação mas que até agora ainda não o fizeram.

Investigadora: Como director, que avaliação faz acerca das acções de formação contínua aqui na escola dentro das estratégias globais defendidas pela escola?

Subdirector Pedagógico 2: Avaliação que faz: São de extrema importância, 1º é que a nossa profissão exige uma certa actualização, permite e muito mais quando vivem neste mundo globalizado globalizante sem que eu estou com os estudantes mas eles já têm acesso ao conhecimento daí que é necessária actualização permanente acredito que a tecnologia também está em constante desenvolvimento eh, 1º e 2º é orgulho de todo ser humano primar pela eficiência então este é o nosso objectivo de vermos cada vez melhores daí que se tornam pertinentes as acções de formação contínua.

Anexo 7

Apresentação da análise percentual completa dos resultados dos questionários aplicados aos professores das escolas de formação de professores de Benguela e do Lobito

ANÁLISE DESCRITIVA

Aqui apresentaremos os resultados obtidos através do questionário, aplicado aos professores

1. Resultados descritivos Dimensão A: dados pessoais e académicos

Tabela Resumo de estatísticos descritivos: dados pessoais e académicos

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
Género	88	0	,34	,00	,477	0	1
Idade	88	0	4,85	5,00	1,497	2	7
Habilitações Literárias	88	0	3,61	4,00	1,044	1	6
Situação Profissional	88	0	1,02	1,00	,213	1	3
Experiência Profissional	88	0	4,55	5,00	1,761	1	8
Tempo de serviço nesta escola	88	0	2,75	2,00	1,649	1	8
Local de serviço dos professores inquiridos	88	0	,57	1,00	,498	0	1

Género

De uma forma geral de um total de 88 inquiridos, cinquenta e oito são do sexo masculino que perfazem 65,9% de professores e trinta são do sexo feminino, totalizando 34,13%; Onde o sexo masculino assume valores mais representativos conforme se vê na Tabela nº1 embora a UNESCO divulga que 81,3% destes profissionais são do género feminino, o que não se verificou neste estudo.

Tabela 1: Género

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Masculino	58	65,9	65,9	65,9
Válidos Feminino	30	34,1	34,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	

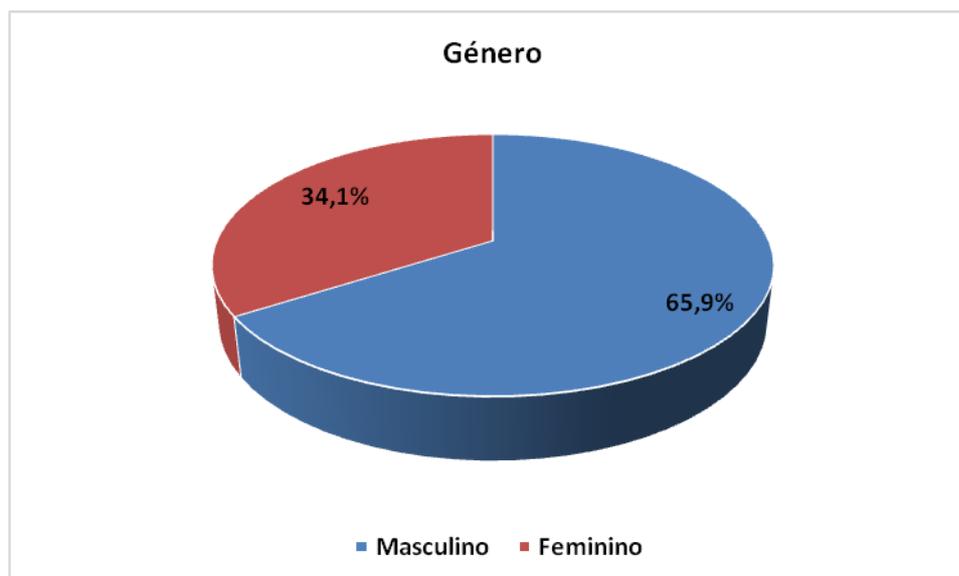


Figura 1: Género dos professores inquerido

Idade

A tabela nº2 apresenta as idades agrupadas em intervalos respondidos pelos professores dos quais vinte e sete que totalizam 30,7% da amostra correspondem aos professores de “41 – 45 anos”; dezasseis que equivale a 18,2% pertence aos de “46 – 50 anos”; catorze perfazendo 15,9% aos maiores de 51 anos; treze totalizando 14,8% corresponde aos de “36-40 anos”; dez totalizando 11,4% aos professores de 31- 35 anos e finalmente oito professores totalizando 9,1% com idades correspondentes entre os 26-30 anos.

Considerando as idades dos inquiridos verificamos que os professores inquiridos dos 41-45 perfazem a classe modal desta distribuição.

Tabela 2: Idade

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
26 - 30	8	9,1	9,1	9,1
31 - 35	10	11,4	11,4	20,5
36 - 40	13	14,8	14,8	35,2
Válidos 41 - 45	27	30,7	30,7	65,9
46 - 50	16	18,2	18,2	84,1
> 51	14	15,9	15,9	100,0
Total	88	100,0	100,0	

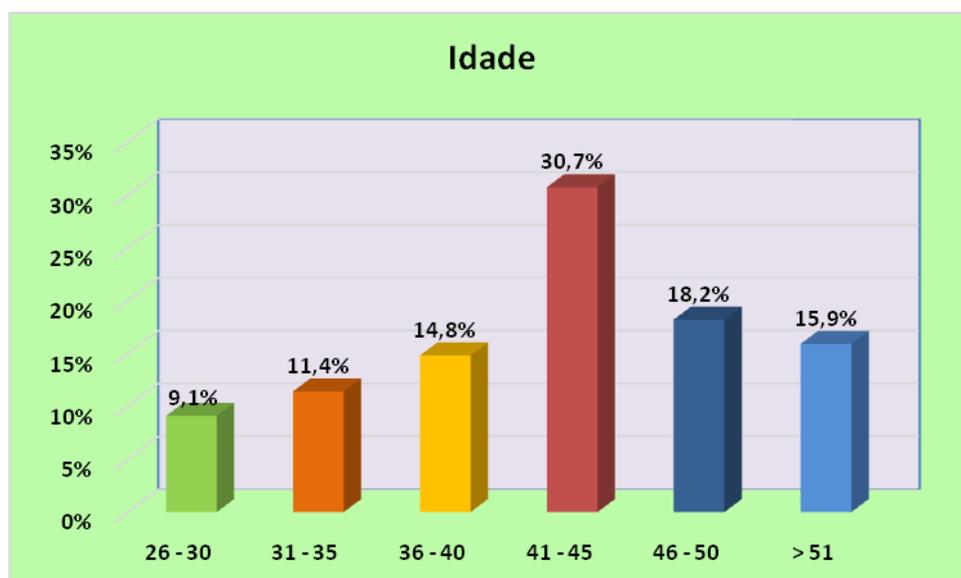


Figura 2: Idade dos professores inquiridos

Habilitações Literárias

Quanto às habilitações literárias constatou-se que dos 88 professores inquiridos, trinta equivalendo 34,1 % são licenciados; vinte e sete totalizando 30,7% possuem pós-graduação; dezassete perfazendo 19,3% o grau de Mestres; onze que totalizam 12,5% possuem o bacharelato; dois que perfazem 2,3% possuem doutoramento e apenas um técnico médio que equivale 1,1%. Observa-se que a maioria dos professores inquiridos neste trabalho é licenciada com expressão percentual (34,1%) e com valor pouco expressivo nos professores que possuem doutoramento.

Tabela 3: Habilitações Literárias

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Técnico Médio	1	1,1	1,1	1,1
Bacharelato	11	12,5	12,5	13,6
Licenciado	30	34,1	34,1	47,7
Válidos Pôs - Graduado	27	30,7	30,7	78,4
Mestrado	17	19,3	19,3	97,7
Doutoramento	2	2,3	2,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	

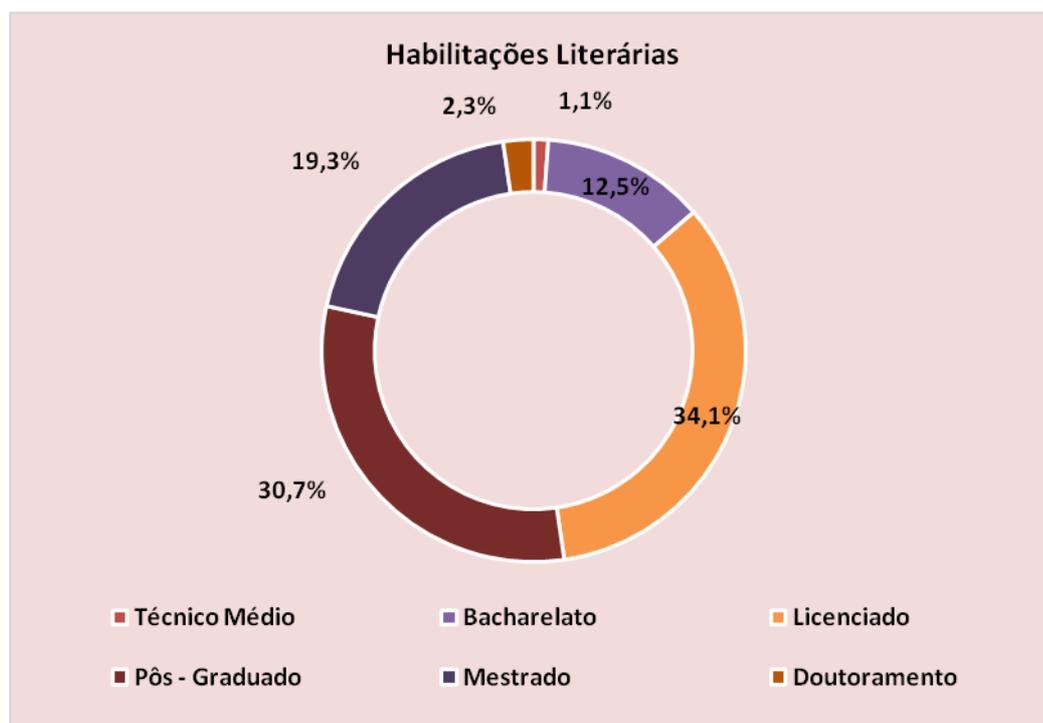


Figura 3: habilitações literárias

Situação Profissional

A situação profissional foi outro item que nos ajudou a caracterizar a amostra, da qual dos 88 inquiridos, oitenta e sete totalizando 98,9% são quadros efetivos do ministério da educação e apenas um que totaliza 1,1% ao quadro docente de vínculo.

Tabela 4. Situação Profissional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Quadro Efetivo	87	98,9	98,9	98,9
Válidos Docente de vínculo	1	1,1	1,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	

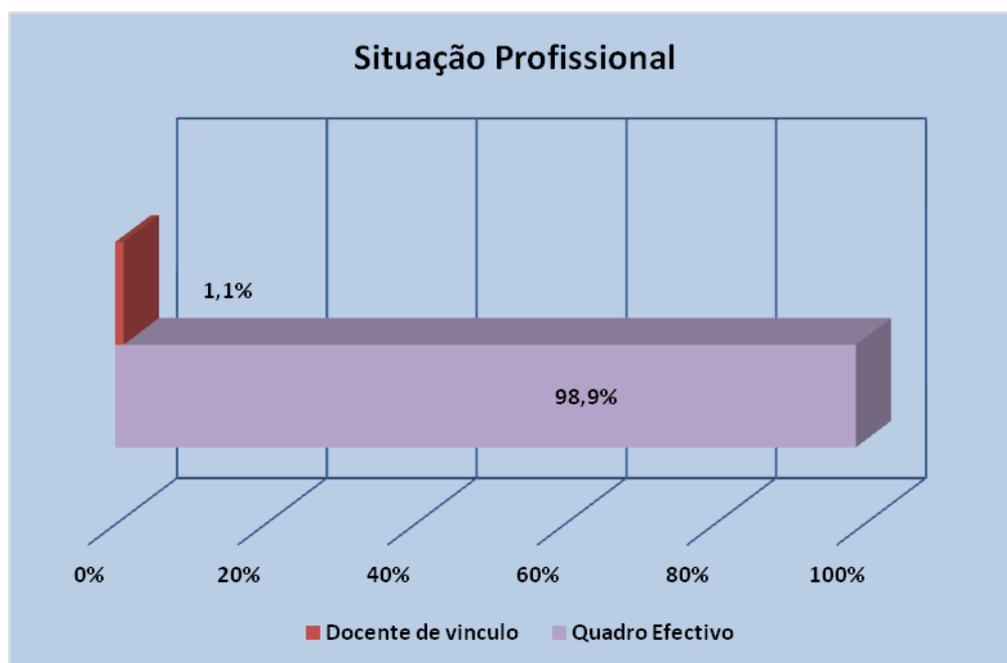


Figura4: Situação profissional

Experiência Profissional

Relativamente a experiência profissional pela análise de dados expressos na tabela nº verificamos que dezanove totalizando 21,6% dos inquiridos se encontram entre os 21-25 anos de serviço; dezoito que equivale 20,5% entre os 11-15 anos; dezasseis totalizando 18,2% têm 26-30 anos; onze que corresponde 18,2% entre os 16-20 anos; onze totalizando 12,5% e os de 31-35 anos; sete equivalendo 8% e os de 6-10 anos; quatro totalizando 4,5% com menos de 5 anos de serviço; dois totalizando 2,3% têm 36-40 anos.

Assim é possível concluirmos que as situações profissionais dos inqueridos influência no modo como esses professores concebem as ações de formação contínua se tivermos em conta essa variável.

Tabela5: Experiência Profissional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Menos de 5 anos	4	4,5	4,5	4,5
6 – 10	7	8,0	8,0	12,5
11 – 15	18	20,5	20,5	33,0
16 – 20	11	12,5	12,5	45,5
Válidos 21 – 25	19	21,6	21,6	67,0
26 – 30	16	18,2	18,2	85,2
31 – 35	11	12,5	12,5	97,7
36 – 40	2	2,3	2,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	

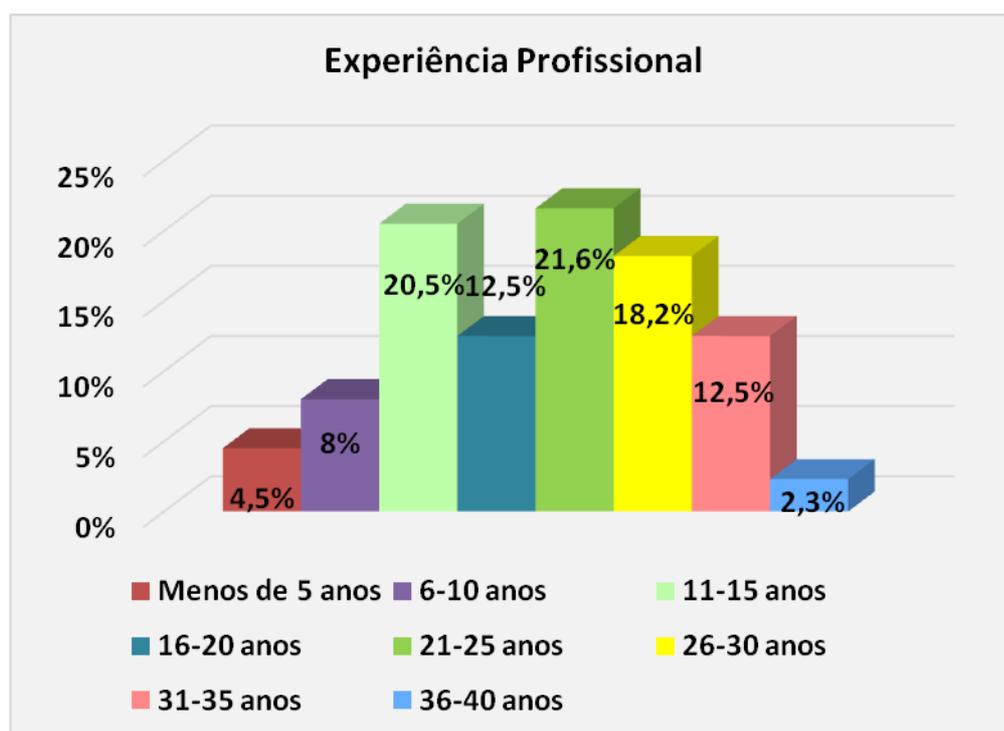


Figura 5: Experiência profissional dos professores inquiridos

Tempo de serviço nesta escola

A tabela (6) apresenta o tempo de serviço dos professores inquiridos nestas escolas agrupada em intervalos de tempo (ano).

Tabela6: Tempo de serviço nesta escola

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Menos de 5 anos	26	29,5	29,5	29,5
6 – 10	19	21,6	21,6	51,1
11 – 15	15	17,0	17,0	68,2
16 – 20	16	18,2	18,2	86,4
21 – 25	7	8,0	8,0	94,3
26 – 30	2	2,3	2,3	96,6
31 - 35	2	2,3	2,3	98,9
36 - 40	1	1,1	1,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	

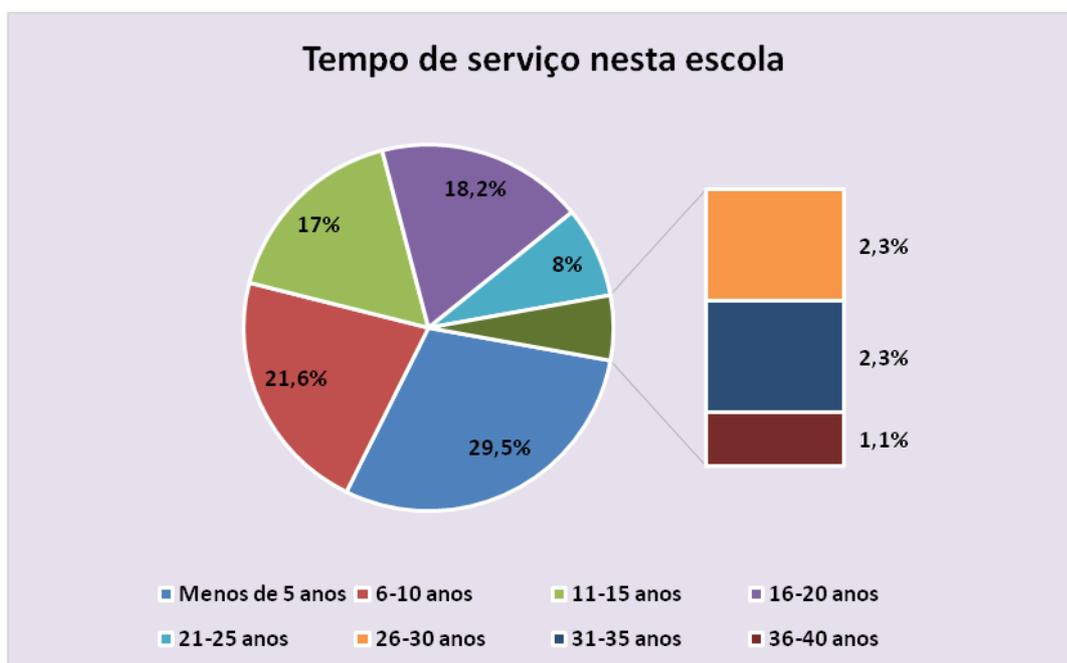


Figura 6:Tempo de serviço na escola em estudo.

Local de serviço dos professores inquiridos

Um outro dado a salientar é o local de serviço dos professores inquiridos, e de acordo com os dados referidos no questionário apurou-se que dos 88 professores inqueridos 56,8% são professores da escola de formação de professores de Benguela e 43,2% dos professores inqueridos são da escola de formação de professores do Lobito (cf gráfico 7).

Tabela 7: Local de serviço dos professores inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Lobito	38	43,2	43,2	43,2
Válidos Benguela	50	56,8	56,8	100,0
Total	88	100,0	100,0	

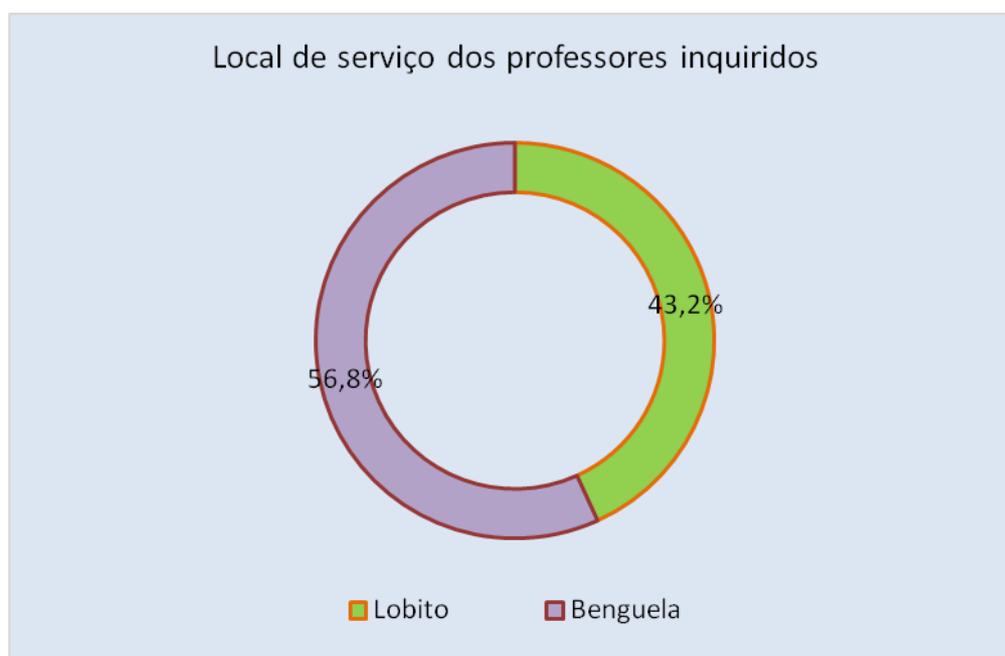


Figura 7: Local de serviço dos professores inquiridos.

2. Dimensão A- organização e contextualização das ações de formação contínua

N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Válidos	Perdidos					

A1.A escola tem um projeto educativo	88	0	3,03	3,00	,750	1	4
A1.1.O projeto educativo é conhecido pela maior parte dos professores	88	0	2,82	3,00	,865	1	4
A.2.Tem um plano anual de atividade de formação continua	88	0	2,95	3,00	,726	1	4
A.2.2.O plano é conhecido pela maior parte dos professores	88	0	2,77	3,00	,784	1	4
A.3A escola analisa os efeitos da formação na prática educativa	88	0	2,84	3,00	,829	1	4
A.4.A organização das ações de formação contínua permite aos professores revisarem o projeto curricular	88	0	2,80	3,00	,912	1	4
A.5.As ações de formação contínua facilitam na participação e conceção dos aspetos sociais, nas políticas formativas e de qualificação profissional	88	0	2,92	3,00	,834	1	4
A.6.A formação contínua é organizada em função das especialidades (áreas curriculares) e não pelas disciplinas	88	0	2,90	3,00	,817	1	4
A.7.A formação contínua é organizada de forma a orientar os professores tanto para o desenvolvimento pessoal bem como para a satisfação das necessidades do sistema educativo ao longo de toda a vida	88	0	3,08	3,00	,647	1	4

A.8.As salas e as próprias instalações (espaço, mobiliário luminosidade, ventilação e climatização...) têm sido apropriadas para o desenvolvimento das ações formativas	88	0	2,24	2,00	,844	1	4
---	----	---	------	------	------	---	---

Tabela Resumo de estatísticos descritivos: organização e contextualização das ações de formação contínua

A.1. A escola tem um projeto educativo

Como se pode observar na tabela nº 8 na opinião dos inquiridos sobre a questão A1 45 inqueridos que totaliza,51,1% responderam, concordo; 24 que perfaz 27,3% concorda completamente; 17 que totalizam 19,3% discordam e 2 que totaliza 2,3%,discordaram completamente. Este fator constitui um dos aspetos relevantes a termos em consideração neste trabalho e como podemos observar a maioria dos inqueridos confirmam que as escolas em estudo têm um projeto educativo sobre as ações de formação contínua dos professores.

Obviamente para uma escola trabalhar bem tem de ter um projeto educativo para organizar, gerir, administrar e definir as ações pedagógicas, administrativas e didáticas.

A.1.1. O projeto educativo é conhecido pela maior parte dos professores

Relativamente a variável A2 há a salientar que uma grande percentagem dos inqueridos 38 que perfaz 43,2% concorda que conhecem o projeto; onde 24 que totaliza os,27,3% discordam;20 que perfazem os 22,7%concordam completamente; e 6 que totalizam os 6,8%,discordam completamente. Na opinião dos inquiridos podemos constatar que o projeto é conhecido pela maior parte deles. Seria injusto se o projeto educativo não fosse conhecido por todos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. O projeto deve ser um instrumento que deve estar nas mãos de todos, pois deve ser manuseado e aplicado por aqueles que levam a missão de ensinar e educar.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
--	------------	-------------	--------------------	-----------------------

	Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
	Discordo	17	19,3	19,3	21,6
Válidos	Concordo	45	51,1	51,1	72,7
	Concordo completamente	24	27,3	27,3	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
O projeto educativo é conhecido pela maior parte dos professores					
	Discordo completamente	6	6,8	6,8	6,8
	Discordo	24	27,3	27,3	34,1
Válidos	Concordo	38	43,2	43,2	77,3
	Concordo completamente	20	22,7	22,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela 8: A escola tem um projeto educativo

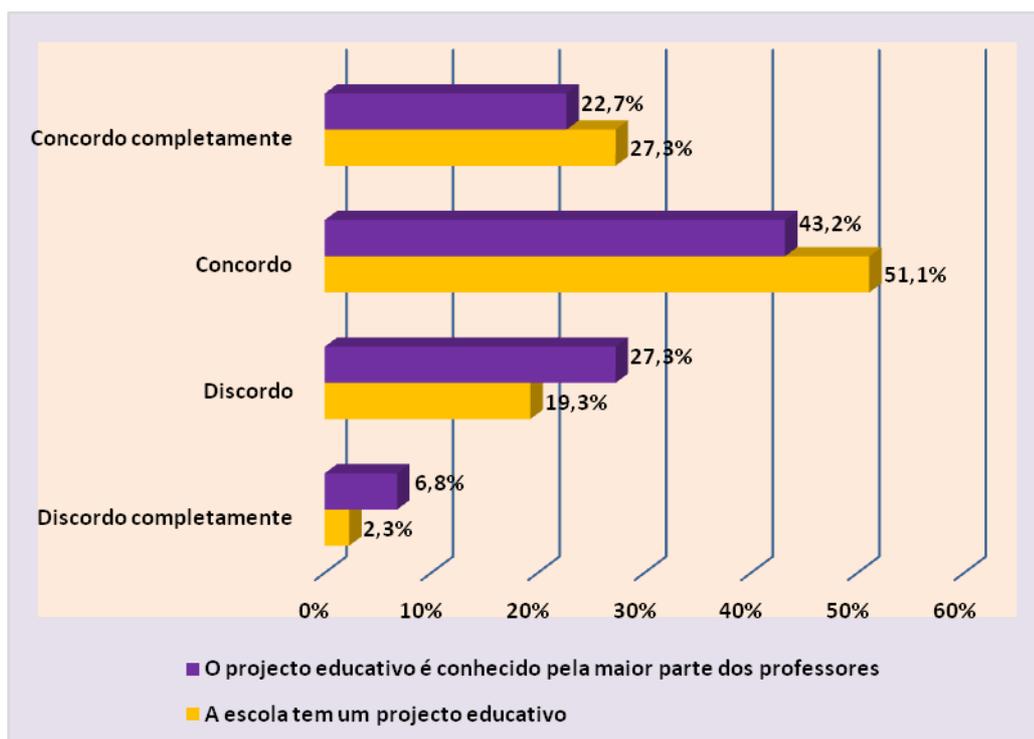


Figura 8: A escola tem um projeto educativo. O projeto educativo é conhecido pela maior parte dos professores.

A.2. Tem um plano anual de atividade de formação contínua

De acordo com as respostas obtidas na tabela (9), podemos concluir que as escolas inquiridas possuem um plano anual de atividades sendo que 48 professores que perfaz 54,5% concordam, 19 que soma os 21,6% responderam discordo; 19 que perfaz também 21,6% concordam completamente e 2 inquiridos que totalizam 2,3% discordam completamente. No cômputo geral podemos aferir que tem havido um plano anual de atividade de formação contínua para os professores com vista a aumentar a sua performance didática, pese embora ter havido insuficiência na divulgação.

A.2.1. O plano é conhecido pela maior parte dos professores

Para esta variável verificou-se que 36 professores inquiridos que perfaz 40,9% respondeu concordo; 33 que totaliza 37,5% discordo; 19 que totalizam 19,3% concordam completamente; e 2 inquiridos que totalizam os 2,3%.

Ora, os resultados aqui apresentados revelam uma opinião bastante divergente conforme podemos constatar a tabela (9). Pois alguns professores não têm se interessado muito em relação as informações e anúncios afixados nos placares das escolas. Por este facto não tomam conhecimento das ações a realizar.

Tem um plano anual de atividade de formação continua

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
Discordo	19	21,6	21,6	23,9
Válidos Concordo	48	54,5	54,5	78,4
Concordo completamente	19	21,6	21,6	100,0
Total	88	100,0	100,0	
O plano é conhecido pela maior parte dos professores				
Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
Discordo	33	37,5	37,5	39,8
Válidos Concordo	36	40,9	40,9	80,7
Concordo completamente	17	19,3	19,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela.9: Tem um plano anual de atividade de formação continua. O plano é conhecido pela maior parte dos professores

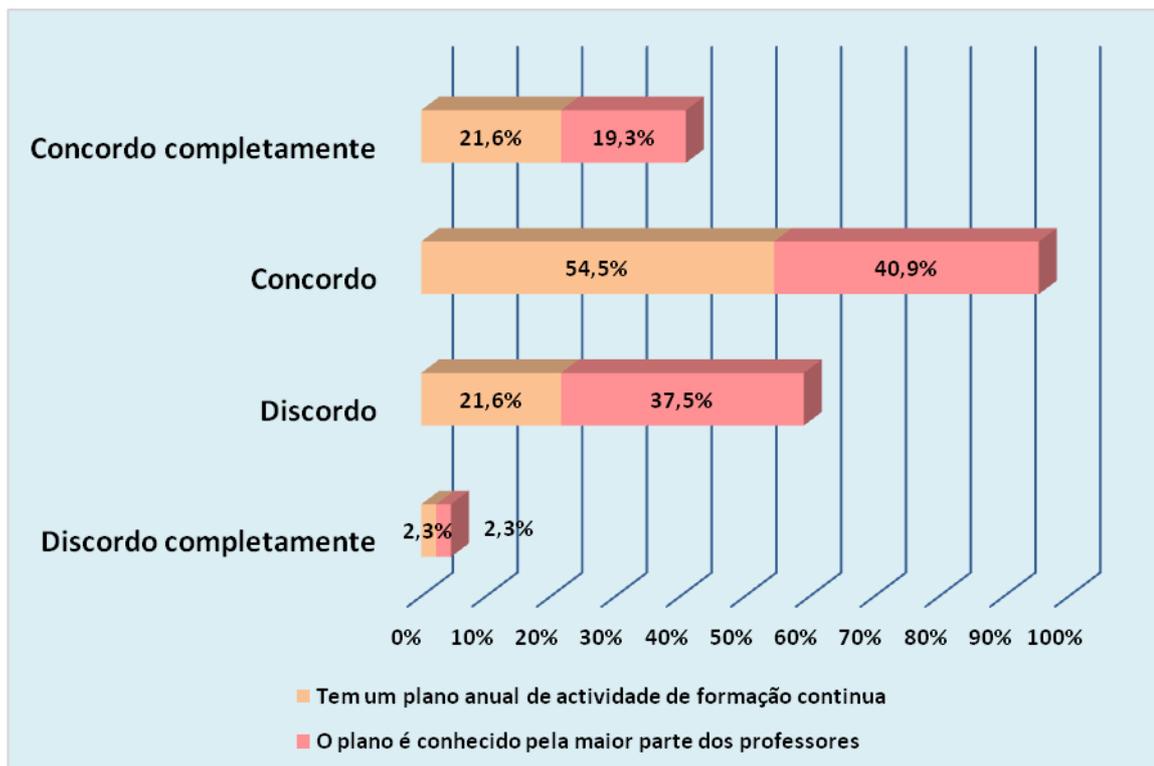


Figura 9: Tem um plano anual de actividade de formação contínua. O plano é conhecido pela maior parte dos professores.

A.3. A escola analisa os efeitos da formação na prática educativa

A tabela (10) apresenta o resultado dos professores que responderam a pergunta “A escola analisa os efeitos da formação na prática educativa”, onde podemos verificar que dos 88 professores inqueridos 50 que totaliza os 56,8% responderam concordo; 16 totaliza 18,2% concordo completamente; 14 que perfaz os 15,9% discordam e 8 que totaliza 9,1% discordam completamente.

Aqui a opinião dos professores inqueridos, corrobora, com as outras acima referenciadas, embora com certas nuances. Pois, a escola, realmente tem de analisar a formação, mas de concreto, a prática educativa torna difícil ser analisada se tivermos em conta o produto ou processo na educação é difícil ser observado.

A escola analisa os efeitos da formação na prática educativa

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Válidos				
Discordo completamente	8	9,1	9,1	9,1
Discordo	14	15,9	15,9	25,0

Concordo	50	56,8	56,8	81,8
Concordo completamente	16	18,2	18,2	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela.10: A escola analisa os efeitos da formação na prática educativa

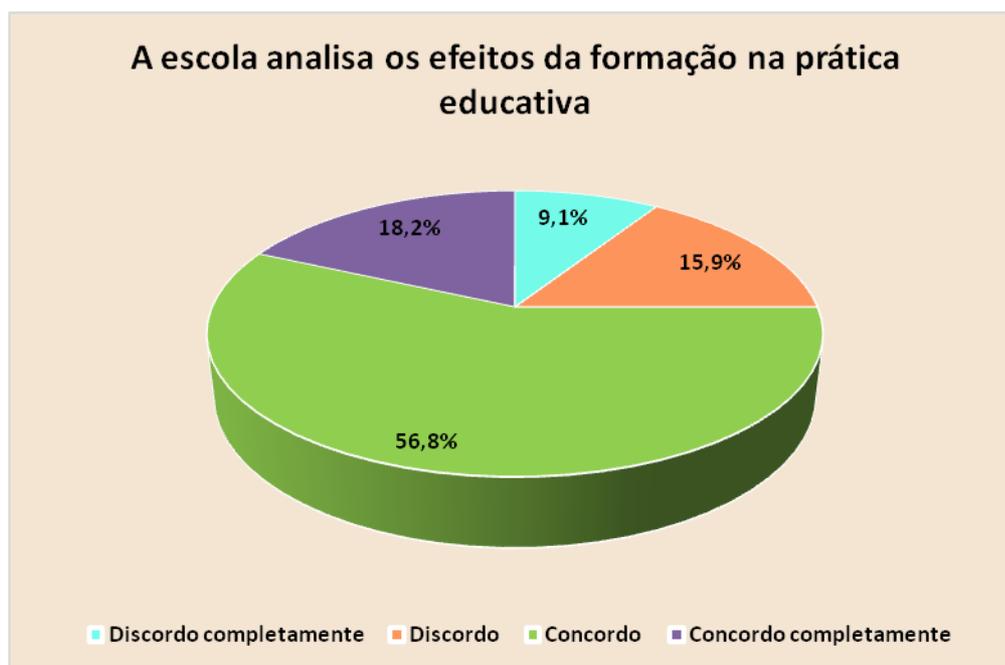


Figura 10: A escola analisa os efeitos da formação na prática educativa

A.4. A organização das ações de formação contínua permite aos professores revisarem o projeto curricular

A tabela (11) revela o resultado dos professores inquiridos que responderam a pergunta “A organização das ações de formação contínua permite aos professores revisarem o projeto curricular onde em opiniões bastante consensuais 42 que perfaz 47,7% responderam concordo;19 que totaliza 21,6% concordam completamente; 17 que perfaz os 19,3% discordo; e 10 que totaliza os 11,4% discordam completamente

A.5. As ações de formação contínua facilitam na participação e conceção dos aspetos sociais, nas políticas formativas e de qualificação profissional.

Relativamente a questão “As ações de formação facilitam...e de qualificação profissional” averiguou-se que 45 inqueridos que 51,1% concordam;21 que perfaz os

23,9% concordam completamente; 18 que totaliza os 18,2% discordam; e 6 respondente que perfaz os 6,8% discordou completamente.

Estas opiniões levam-nos a afirmar que são bastante consensuais, não existindo diferenças significativas nestas questões, revelando uma percentagem positiva.

A organização das ações de formação contínua permite aos professores revisarem o projeto curricular

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	10	11,4	11,4	11,4
Discordo	17	19,3	19,3	30,7
Válidos Concordo	42	47,7	47,7	78,4
Concordo completamente	19	21,6	21,6	100,0
Total	88	100,0	100,0	
As ações de formação contínua facilitam na participação e conceção dos aspetos sociais, nas políticas formativas e de qualificação profissional				
Discordo completamente	6	6,8	6,8	6,8
Discordo	16	18,2	18,2	25,0
Válidos Concordo	45	51,1	51,1	76,1
Concordo completamente	21	23,9	23,9	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela.11: A organização das ações de formação contínua permite aos professores revisarem o projeto curricular. As ações de formação contínua facilitam na participação e conceção dos aspetos sociais, nas políticas formativas e de qualificação profissional

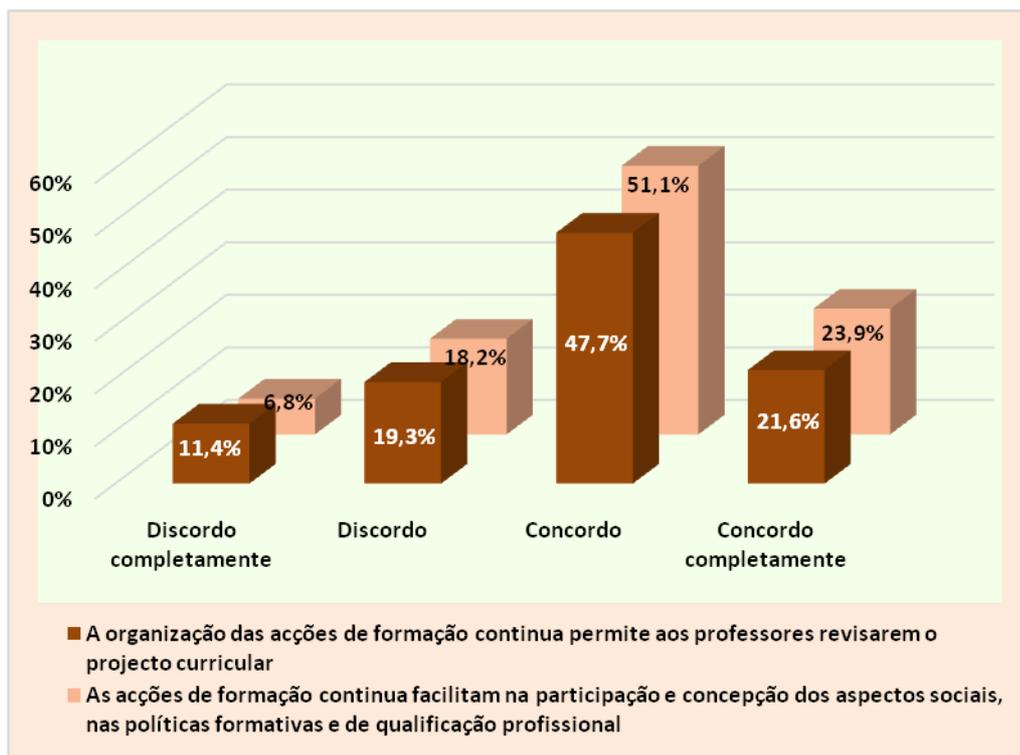


Figura. 11: A organização das ações de formação contínua permite aos professores revisarem o projeto curricular. As ações de formação contínua facilitam na participação e concepção dos aspetos sociais, nas políticas formativas e de qualificação profissional

A.6. A formação contínua é organizada em função das especialidades (áreas curriculares) e não pelas disciplinas.

A tabela (12) apresenta o resultado dos professores que responderam a pergunta “A formação contínua é organizada em função das especialidades (áreas curriculares) e não pelas disciplinas”, onde dos 88 professores inquiridos 38 que soma os 43,2% dos inqueridos concordam; 25 que totaliza 28,4% discordo; 25%, concordo e 3,4% discordaram completamente. A formação contínua geralmente é feita em função das especialidades.

A.7. A formação contínua é organizada de forma a orientar os professores tanto para o desenvolvimento pessoal bem como para a satisfação das necessidades do sistema educativo ao longo de toda vida.

Relativamente a questão “A formação contínua é organizada...sistema educativo ao longo da vida” os resultados revelam que a maioria dos inqueridos como se vê na tabela (12) e figura (12) 54 professores inqueridos que totaliza os 61,4% concorda; 21

que perfaz os 23,9% concordam completamente; 12 que totaliza os 13,6% discordam; e 1 que soma 1,1% discordam completamente

O que nos leva a referir que esses dados corroboram com os resultados obtidos já que 64,4% salientaram que essas ações têm um impacto positivo para orientação dos professores no seu desenvolvimento pessoal bem como na satisfação do sistema educativo dos mesmos ao longo de toda vida.

A formação contínua é organizada em função das especialidades (áreas curriculares) e não pelas disciplinas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo completamente	3	3,4	3,4	3,4
Discordo	25	28,4	28,4	31,8
Válidos Concordo	38	43,2	43,2	75,0
Concordo completamente	22	25,0	25,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	
A formação contínua é organizada de forma a orientar os professores tanto para o desenvolvimento pessoal bem como para a satisfação das necessidades do sistema educativo ao longo de toda vida				
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	12	13,6	13,6	14,8
Válidos Concordo	54	61,4	61,4	76,1
Concordo completamente	21	23,9	23,9	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela. 12: A formação contínua é organizada em função das especialidades (áreas curriculares) e não pelas disciplinas. A formação contínua é organizada de forma a orientar os professores tanto para o desenvolvimento pessoal bem como para a satisfação das necessidades do sistema educativo ao longo de toda vida

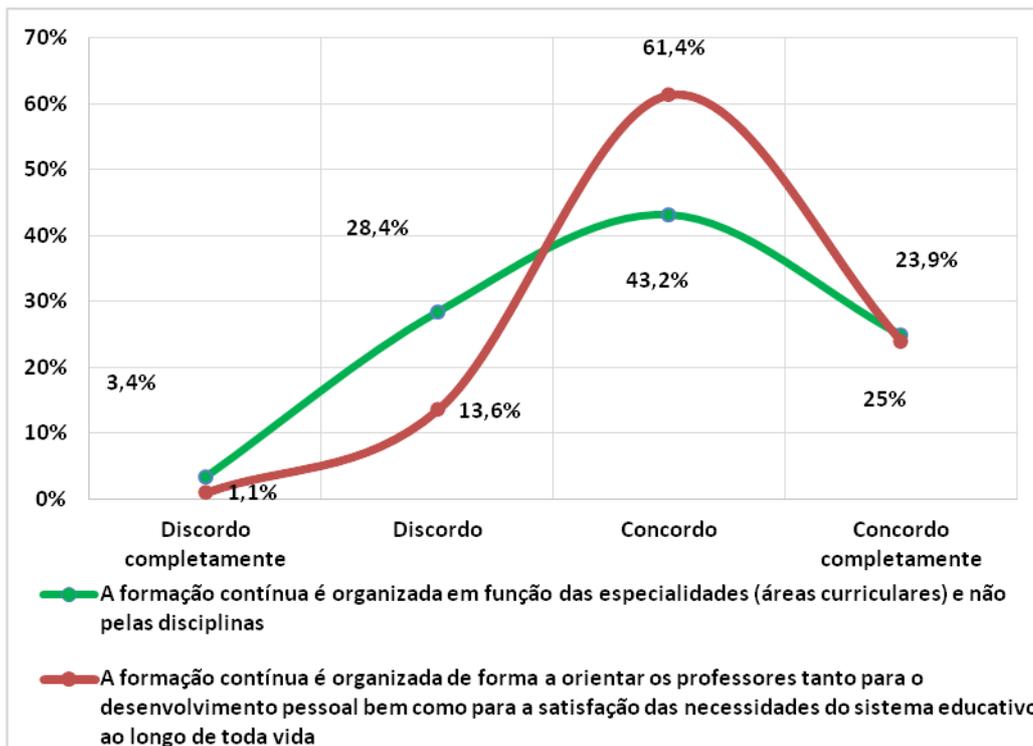


Figura. 12: A formação contínua é organizada em função das especialidades (áreas curriculares) e não pelas disciplinas. A formação contínua é organizada de forma a orientar os professores tanto para o desenvolvimento pessoal bem como para a satisfação das necessidades do sistema educativo ao longo de toda vida.

A.8 As salas e as próprias instalações (espaço, mobiliário luminosidade, ventilação e climatização...) têm sido apropriadas para o desenvolvimento das ações formativas.

A tabela (13) apresenta o resultado dos professores que responderam a pergunta “As salas e as próprias instalações (espaço, mobiliário luminosidade, ventilação e climatização...) têm sido apropriadas para o desenvolvimento das ações formativas”, onde 33 professores que totaliza os 37,5% responderam discordam; 32 que perfaz os 36,4% concordam; 19 que totaliza os 21,8% discordo; e 4 que soma 4,5% respondeu concordo completamente.

Quanto à transferência para as salas, bem como as próprias instalações, os resultados revelam que os aspetos citados são relativamente limitados para a realização das ações de formação contínua.

As salas e as próprias instalações (espaço, mobiliário luminosidade, ventilação e climatização...) têm sido apropriadas para o desenvolvimento das ações formativas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo completamente	19	21,6	21,6	21,6
Discordo	33	37,5	37,5	59,1
Válidos Concordo	32	36,4	36,4	95,5
Concordo completamente	4	4,5	4,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela. 13: As salas e as próprias instalações (espaço, mobiliário luminosidade, ventilação e climatização...) têm sido apropriadas para o desenvolvimento das ações formativas



Figura 13: As salas e as próprias instalações (espaço, mobiliário luminosidade, ventilação e climatização...) têm sido apropriadas para o desenvolvimento das ações formativas

B. Resultados descritivos. Dimensão B: áreas de formação contínua frequentadas nos últimos três anos.

Tabela Resumo estatísticos descritivos: áreas de formação contínua frequentadas nos últimos três anos

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
B.1.Formação sobre novas tecnologias	88	0	2,48	3,00	,909	1	4
B.2.Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão da sala de aula)	88	0	3,11	3,00	,576	1	4
B.3.Formação ética e deontológica	88	0	2,51	3,00	,884	1	4
B.4.Formação especializada em educação ou outra área	88	0	2,91	3,00	,753	1	4
B.5.Pedagogia, teoria e desenvolvimento curricular	88	0	2,83	3,00	,746	1	4
B.6.Realização de atividades práticas	88	0	3,01	3,00	,577	2	4
B.7.Aprendizagens de projetos educativos	88	0	2,76	3,00	,788	1	4
B.8.Projeção de autoformação	88	0	2,69	3,00	,822	1	4

B.1. Formação sobre novas tecnologias

A tabela (14) apresenta o resultado dos professores que responderam a pergunta “Formação sobre novas tecnologias”, onde dos 88 professores inqueridos 37, que perfaz 42%, responderam concordo; 26, que totaliza os 29,5% discordo; 15, que soma os 17% discordo completamente; e 10 que perfaz os 11,4%, concordo completamente.

Constatamos que a formação sobre novas tecnologias, têm sido as mais frequentadas e ajustadas à formação dos professores.

Formação sobre novas tecnologias

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Válidos Discordo completamente	15	17,0	17,0	17,0

Discordo	26	29,5	29,5	46,6
Concordo	37	42,0	42,0	88,6
Concordo completamente	10	11,4	11,4	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela. 14: Formação sobre novas tecnologias

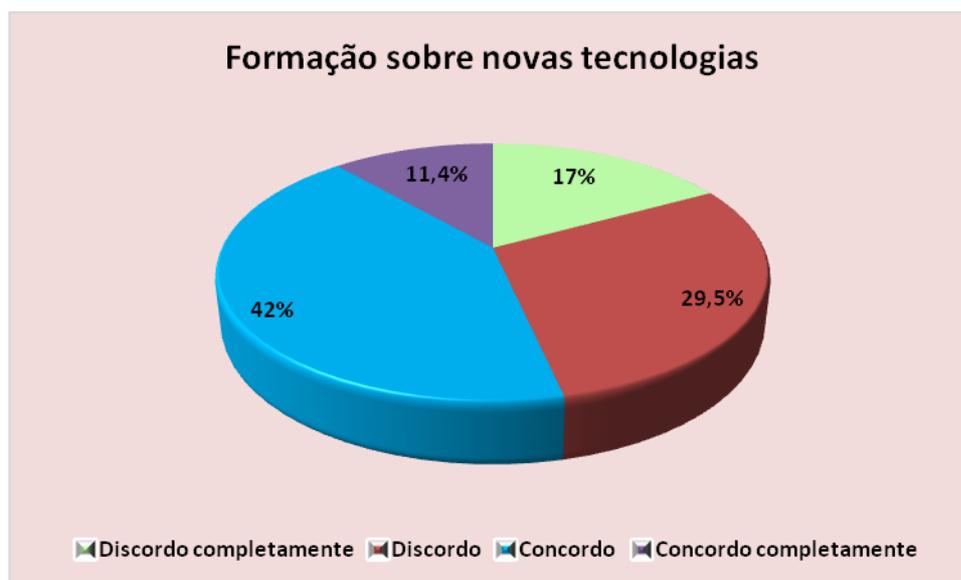


Figura. 14: Formação sobre novas tecnologias

B.2. Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão da sala de aula).

A tabela (15) apresenta o resultado dos professores que responderam a pergunta “Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão da sala de aula)”, e de acordo com a opinião dos professores inqueridos 64 que perfaz os 72,7% responderam concordo; 18 que soma os 20,5%, concordo completamente; 4, que totaliza os 4,5% discordo; e 2 que perfaz os 2,3% discordo completamente.

Nessa variável, constatou-se que é uma área mais frequentada pelos inqueridos e considerada de relevante.

Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão da sala de aula)

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
Discordo	4	4,5	4,5	6,8
Válidos Concordo	64	72,7	72,7	79,5
Concordo completamente	18	20,5	20,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela. 15: Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão da sala de aula)



Figura.15: Práticas pedagógicas e didáticas na docência (domínio da organização e gestão da sala de aula)

B.3. Formação ética e deontológica

A tabela (16) apresenta o resultado dos professores que responderam a pergunta “Formação ética e deontológica”, onde 38 inquirido que totaliza 43,2% respondeu concordo; 27 que soma 30,7% discordo; 13 que perfaz os 14,8% discordo completamente; 10 que corresponde a 11,4% concordo completamente.

Nesta variável, verifica-se que, aparentemente da maioria dos professores inqueridos frequentaram formação nesta área, não se observa que seja uma tendência forte para a realização das ações de formação contínua dos professores inqueridos.

B.4. Formação especializada em educação ou outra área

Relativamente à questão “Formação especializada em educação ou outra área” para a grande maioria dos inqueridos 47 que totalizam 53,4% responderam concordo; 20 que perfaz os 22,7% discordo completamente; 18 que totaliza os 20,5% concordo completamente; e 3, que somam os 3,4% discordo.

Como se constata, a maioria dos professores inqueridos afirmaram ter frequentado ações de formação contínua nessa área e nota-se ser uma área muito interessante pelos inqueridos.

Formação ética e deontológica

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	13	14,8	14,8	14,8
Discordo	27	30,7	30,7	45,5
Válidos Concorde	38	43,2	43,2	88,6
Concorde completamente	10	11,4	11,4	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Formação especializada em educação ou outra área				
Discordo completamente	3	3,4	3,4	3,4
Discordo	20	22,7	22,7	26,1
Válidos Concorde	47	53,4	53,4	79,5
Concorde completamente	18	20,5	20,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 16: Formação ética e deontológica. Formação especializada em educação ou outra área

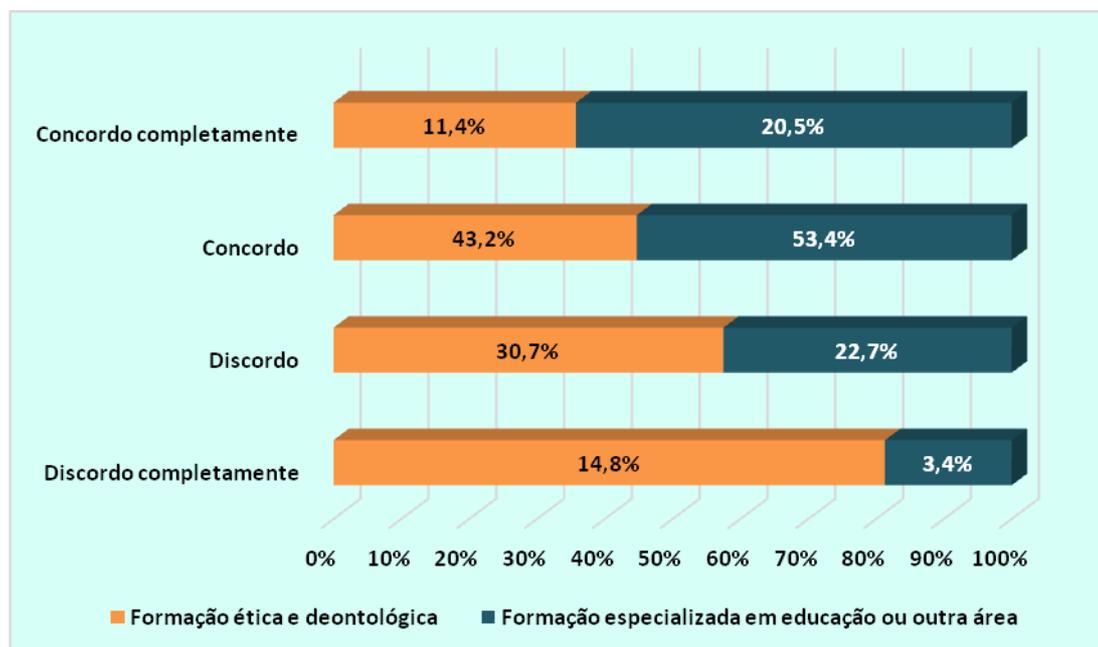


Figura 16: Formação ética e deontológica. Formação especializada em educação ou outra área

B.5. Pedagogia, teoria e desenvolvimento curricular

A tabela (17) mostra os resultados dos professores que responderam a pergunta “Pedagogia, teoria e desenvolvimento curricular”, dos quais 52 que perfaz os 59,1% responderam concordo; 18 que soma os 20,5% discordo; 13 que totaliza os 14,8% concordo completamente; e 5, que perfaz os 5,7% discordo completamente.

Como se pode observar neste quadro na opinião quase unânime dos inquiridos, está área foi a mais frequentada pelos inquiridos a que a torna mais relevante.

Tabela 17: Pedagogia, teoria e desenvolvimento curricular

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Válidos	Discordo completamente	5	5,7	5,7
	Discordo	18	20,5	26,1
	Concordo	52	59,1	85,2

Concordo completamente	13	14,8	14,8	100,0
Total	88	100,0	100,0	

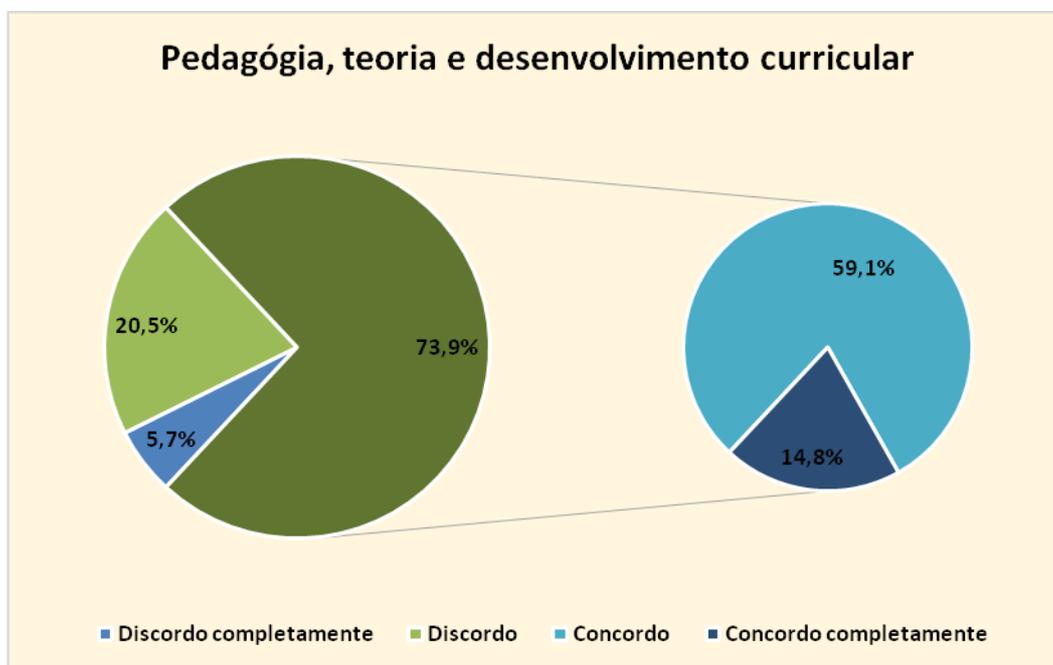


Figura 17: Pedagogia, teoria e desenvolvimento curricular

B.6. Realização de atividades práticas

Como se pode observar na tabela (18) dos 88 professores inqueridos revelaram que quanto a questão "Realização de atividades práticas" 59 que perfaz 67% respondeu concordo; 15 que soma 17% concordo completamente; e 14 que soma 15,9% discordo.

B.7. Aprendizagens de projetos educativos

Relativamente a questão "Aprendizagens de projetos educativos" dos 88 professores inqueridos 50 que totaliza 56,8% responderam que concordam; 19, que perfaz 21,6% discordam; 12 que soma 13,6% concordam completamente; e 7 que totaliza 8% discordam completamente.

B.8. Projeção de autoformação

Quanto a questão "Projeção de autoformação" dos 88 professores inqueridos 48 que totaliza 53,5% responderam concordo; 20 que perfaz 22,7% discordo; 11 inqueridos

que somam os 12,5% concordo completamente; e 9 que totaliza os 10,2% discordam completamente.

Numa breve análise, diríamos que de um modo geral os professores inqueridos tiveram formação contínua nos últimos três anos, onde os professores inqueridos apresentam uma expressão estatística em todas elas de uma forma recorrente e transversal, como se pode observar no quadro descrito, embora se verifique também diferenças significativas com relação a discordância talvez por serem as consideradas por eles como as que promovem maior articulação entre a teoria e a prática.

Realização de atividades práticas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Válidos				
Discordo	14	15,9	15,9	15,9
Concordo	59	67,0	67,0	83,0
Concordo completamente	15	17,0	17,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Aprendizagens de projetos educativos				
Válidos				
Discordo completamente	7	8,0	8,0	8,0
Discordo	19	21,6	21,6	29,5
Concordo	50	56,8	56,8	86,4
Concordo completamente	12	13,6	13,6	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Projeção de autoformação				
Válidos				
Discordo completamente	9	10,2	10,2	10,2
Discordo	20	22,7	22,7	33,0
Concordo	48	54,5	54,5	87,5
Concordo completamente	11	12,5	12,5	100,0

Total	88	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabela.18: Realização de atividades práticas. Aprendizagens de projetos educativos. Projeção de autoformação

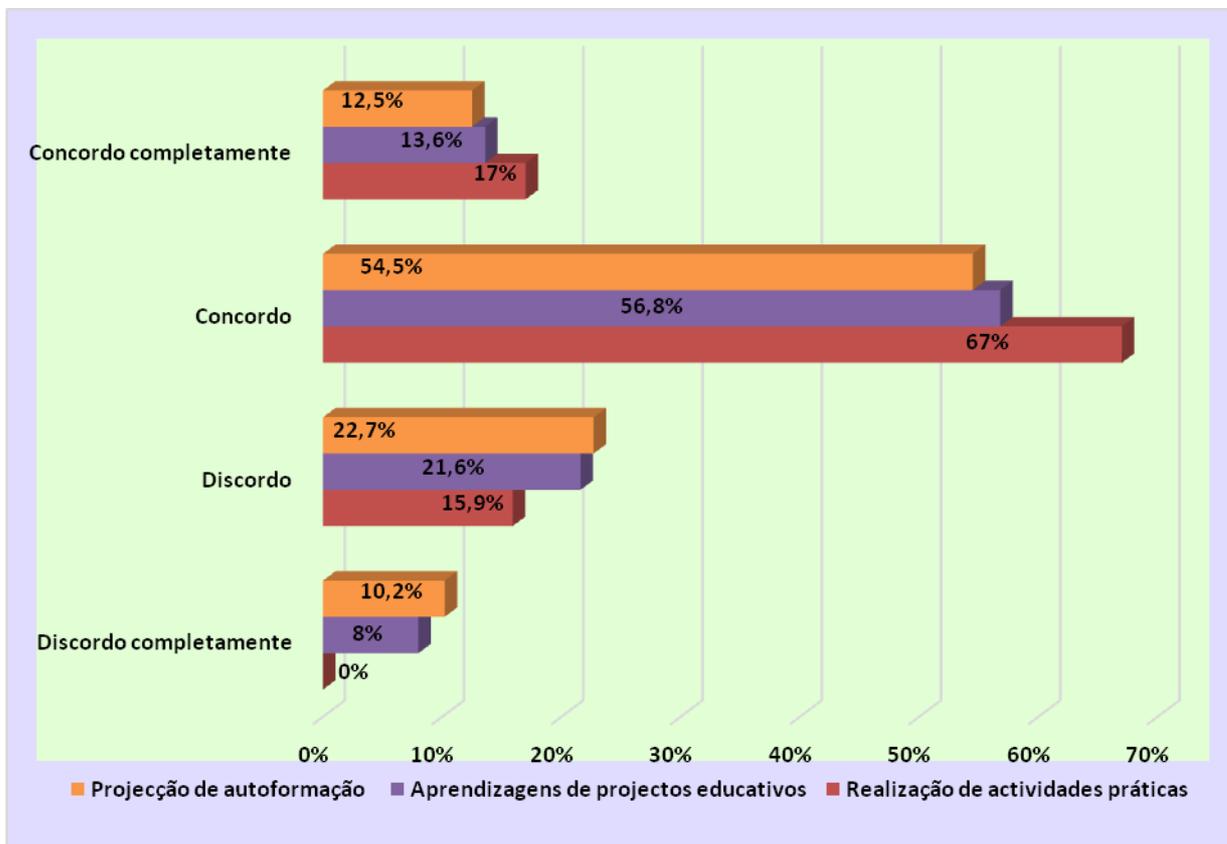


Figura 18: Realização de atividades práticas. Aprendizagens de projetos educativos. Projeção de autoformação

3. Resultados descritivos. Dimensão C: modalidades de ações de formação contínua frequentada nos últimos três anos.

Tabela Resumo Estatísticos e descritivos Dimensão C: modalidades de ações de formação contínua frequentada nos últimos três anos

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
C.1.Seminários	88	0	2,76	3,00	,884	1	4

C.2.Cursos	88	0	2,25	2,00	,848	1	4
C.3.Projectos	88	0	2,44	3,00	,842	1	4
C.4.Estágios	88	0	2,51	3,00	,959	1	4
C.5.Disciplinas singulares no ensino superior	88	0	2,34	2,00	,921	1	4
C.6.Pós - graduação (ensino superior)	88	0	2,26	2,00	1,034	1	4
C.7.Oficinas	88	0	1,90	2,00	,898	1	4
C.8.Círculos de estudo	88	0	2,20	2,00	,961	1	4

Na tabela (20) apresentam-se as opiniões dos inqueridos acerca das modalidades de ações de formação contínua frequentadas nos últimos três anos do qual nos dá a seguinte informação:

C.1.Seminários.

Relativamente a modalidade “seminários” dos 88 professores inquiridos 51 que perfaz 58% responderam que concordam; 14, que totalizam 15,9% concordo completamente; 12, que somam 13,6% discordam completamente; e 11 ,que corresponde 12,5% discordam.

C.2. Cursos

Em relação aos “cursos” dos professores inquiridos; 33, que somam 37,5% responderam concordam; 32 que totaliza 36,4% discordam; 19 que perfaz 21,6% discordo completamente; e 4 que totaliza 4,5% concordo completamente.

C.3. Projetos

Relativamente aos” projetos “44 professores inquiridos que soma 50% concorda; 24 que totaliza 27,3% discordam; 15 que perfaz 17% discordam completamente; e 5 que soma 5,7% concordam completamente.

C.4. Estágios

Relativamente aos “estágios” dos inquiridos 44 que totaliza 50% responderam concordo; 19 que soma 21,6% discordo completamente; 15 que perfaz 17% discordo; e 10 que totaliza 11,4% concordo completamente.

Tabela 20 Seminários. Cursos. Projetos. Estágios

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo completamente	12	13,6	13,6	13,6
Discordo	11	12,5	12,5	26,1
Válidos Concordo	51	58,0	58,0	84,1
Concordo completamente	14	15,9	15,9	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Cursos				
Discordo completamente	19	21,6	21,6	21,6
Discordo	32	36,4	36,4	58,0
Válidos Concordo	33	37,5	37,5	95,5
Concordo completamente	4	4,5	4,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Projetos				
Discordo completamente	15	17,0	17,0	17,0
Discordo	24	27,3	27,3	44,3
Válidos Concordo	44	50,0	50,0	94,3
Concordo completamente	5	5,7	5,7	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Estágios				
Discordo completamente	19	21,6	21,6	21,6
Válidos Discordo	15	17,0	17,0	38,6
Concordo	44	50,0	50,0	88,6

Concordo completamente	10	11,4	11,4	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 20: Seminários. Cursos. Projetos. Estágio

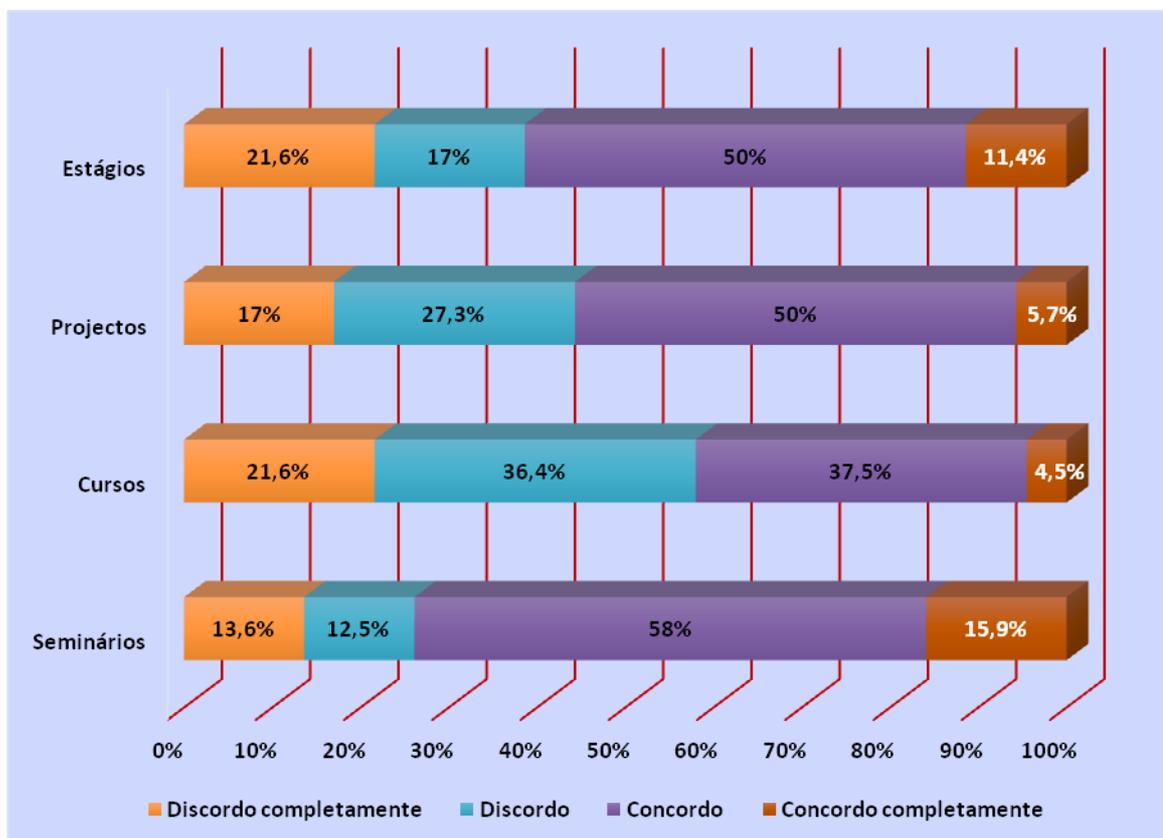


Figura 19: Seminários. Cursos. Projetos. Estágios.

C.5. Disciplinas Singulares no Ensino

Relativamente a esta variável contactou-se que dos 88 inquiridos 31 que totaliza 35,2% discordam; 30 que soma 34,1% concordam; 18 que perfaz 20,5% discordam completamente; e 9 que soma 10,2% concordam completamente.

C.6. Pós-graduação (ensino superior)

Quanto a “pós-graduação (ensino superior) do total de 88 inquiridos 26 que soma 29,5% discordam completamente; 25 que totaliza 28,4% discordam; igual número de inquiridos 25 que perfaz 28,4% concorda; e 12 que totaliza 13,6% concordam completamente.

C.7. Oficinas

No que concerne a modalidade de “oficinas” 36 professores inquiridos que totaliza 40,9% discordam completamente; 29 que perfaz 33% discordam; 19 inquiridos que soma 21,6% concordam; e 4 que perfaz 4,5% concordam completamente.

C.8. Círculos de estudo

Relativamente aos círculos de estudo dos 88 professores inqueridos 33 que representa 37,5% concordaram completamente; 27 que totaliza 30,7% discordaram completamente; 22 que perfaz 25% discordaram; e 5 inqueridos que totaliza 6,8% responderam concordo.

De acordo com os inqueridos, e tendo em atenção as modalidades frequentadas podemos agregá-las em, ações centradas no contexto escolar (seminários, estágios, projetos, círculos de estudo, oficinas); ações centradas no ensino superior, (pós-graduação, disciplinas singulares no ensino superior); e ações centradas nos conteúdos; (cursos)

De uma maneira geral, conforme podemos observar no quadro (21) as ações centradas no contexto escolar foram as mais frequentadas nos últimos três anos e as mais ajustadas a formação e as mais relevantes. E as menos frequentadas foram as ações centradas no ensino superior.

Disciplinas singulares no ensino superior

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	18	20,5	20,5	20,5
Discordo	31	35,2	35,2	55,7
Válidos Concordo	30	34,1	34,1	89,8
Concordo completamente	9	10,2	10,2	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Pós-graduação (ensino superior)				

Válidos	Discordo completamente	26	29,5	29,5	29,5
	Discordo	25	28,4	28,4	58,0
	Concordo	25	28,4	28,4	86,4
	Concordo completamente	12	13,6	13,6	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Oficinas					
Válidos	Discordo completamente	36	40,9	40,9	40,9
	Discordo	29	33,0	33,0	73,9
	Concordo	19	21,6	21,6	95,5
	Concordo completamente	4	4,5	4,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Círculos de estudo					
Válidos	Discordo completamente	27	30,7	30,7	30,7
	Discordo	22	25,0	25,0	55,7
	Concordo	33	37,5	37,5	93,2
	Concordo completamente	6	6,8	6,8	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela. 21: Disciplinas singulares no ensino superior. Pós – Graduação (ensino superior). Oficinas. Círculos de estudo.

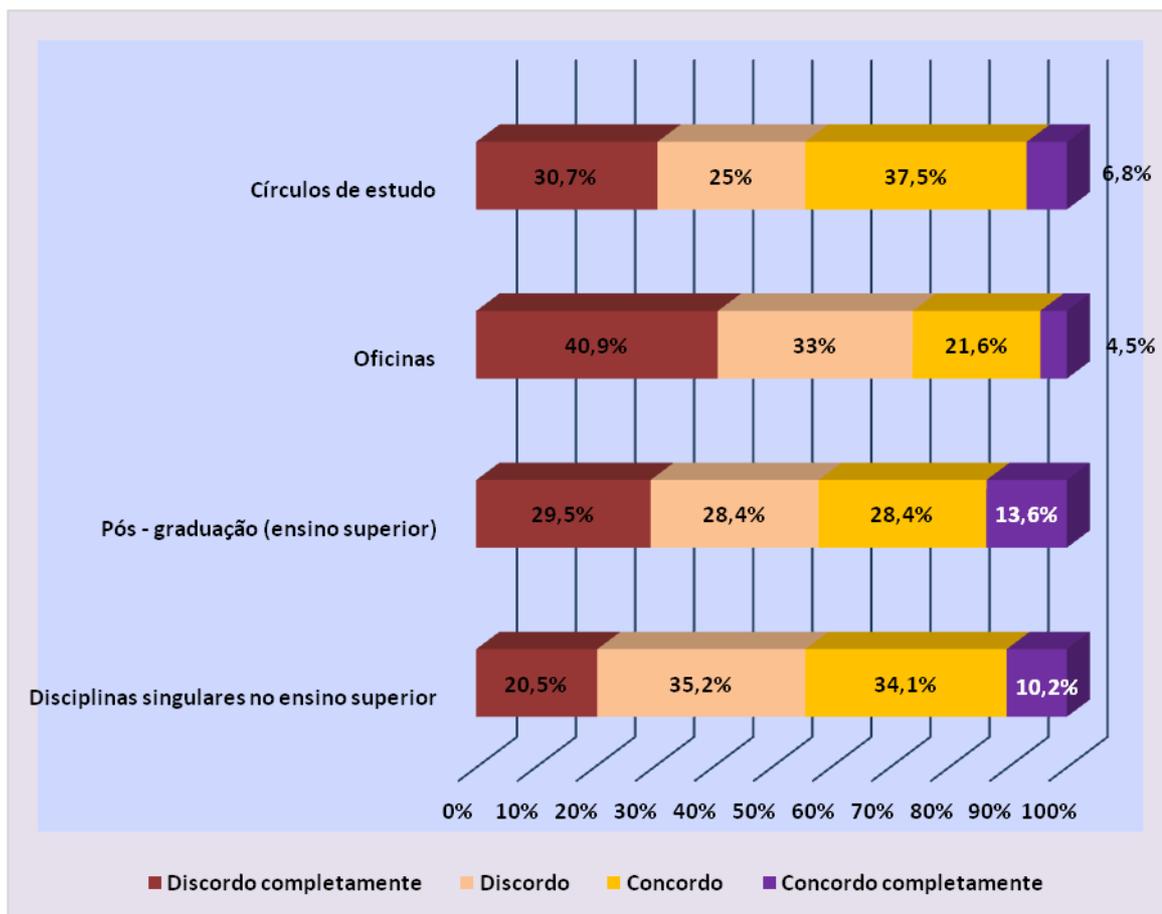


Figura 20: Disciplinas singulares no ensino superior. Pós-graduação (ensino superior). Oficinas. Círculos de estudo

4. Resultados descritivos. Dimensão D: contributos das ações de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores.

Tabela Resumo Estatísticos e descritivos Dimensão D: contributos das ações de formação contínua face a motivação e atitudes dos professores

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
D.1. Atualizam conhecimentos na sua área de docência	88	0	3,30	3,00	,681	1	4
D.2. Aprendam métodos pedagógicos novos	88	0	3,24	3,00	,695	1	4
D.3. Obtenham novos materiais didático	88	0	3,00	3,00	,816	1	4
D.4. Melhoram a qualidade do seu ensino	88	0	3,19	3,00	,641	1	4

D.5.Adquiram mais conhecimentos científicos	88	0	3,28	3,00	,624	1	4
D.6.Contribuem para melhorar o ambiente geral na escola	88	0	3,17	3,00	,682	1	4
D.7.Se sintam melhor consigo próprio (a)	88	0	3,26	3,00	,597	1	4
D.8.Se sinta mais competente como professor (a)	88	0	3,26	3,00	,557	2	4
D.9.Criem um sistema de trabalho que dê resposta positiva ao novo organigrama do sistema educativo das escolas	88	0	3,10	3,00	,588	2	4
D.10.Progridam na carreira profissional	88	0	3,26	3,00	,616	1	4

Para analisar os contributos das ações de formação contínua, face a motivação e atitudes dos professores da análise que se faz a tabela (22) apresenta o resultado dos professores inquiridos quanto as variáveis.

D.1. Atualizam conhecimentos na sua área de docência

Como se pode observar no quadro (22) dos 88 professores inquiridos onde 46 que perfaz 52,3% respondeu concordo; 35 que totaliza 39,8% concordo completamente; 5 que soma 5,7% discordo; e 2 que totaliza 2,3% discordo completamente.

D.2. Aprendam métodos pedagógicos novos.

Relativamente a variável “Aprendam métodos pedagógicos novos” verificou-se que 44 professores inquiridos que totalizam 50% responderam concordam; 33 que perfaz 37,5% concordam completamente; 10, que soma 11,4% discordam; e 1 que corresponde a 1,1% discordam completamente.

D.3. Obtenham novos materiais didático

Quanto à variável “Obtenham novos materiais didáticos” os inquiridos revela que 45 que corresponde a 51,1% responderam que concordam; 14 que perfaz os 15,9% discordam; e 5 que soma 5,7% discordam completamente.

D.4 Melhoram a qualidade do seu ensino

Nesta variável “Melhoram a qualidade do seu ensino” os professores que responderam a pergunta” obtivemos dos 88 inquiridos 52 que totaliza 59,1% concordam; 27 que soma os 30,7% concordam completamente; 8 que perfaz 9,1% discordo; e 1 que totalizam 1,1% discordam completamente.

Relativamente a algumas respostas da dimensão D dos professores inquiridos, constatou-se que a grande maioria dos inquiridos demonstram como positivas essas ações e que as mesmas concorrem para o aumento de conhecimentos e melhoram o ambiente geral na escola.

Atualizam conhecimentos na sua área de docência

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
Discordo	5	5,7	5,7	8,0
Válidos Concordo	46	52,3	52,3	60,2
Concordo completamente	35	39,8	39,8	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Aprendam métodos pedagógicos novos				
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	10	11,4	11,4	12,5
Válidos Concordo	44	50,0	50,0	62,5
Concordo completamente	33	37,5	37,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Obtenham novos materiais didático				
Válidos Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7
Discordo	14	15,9	15,9	21,6

	Concordo	45	51,1	51,1	72,7
	Concordo completamente	24	27,3	27,3	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Melhoram a qualidade do seu ensino					
	Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
	Discordo	8	9,1	9,1	10,2
Válidos	Concordo	52	59,1	59,1	69,3
	Concordo completamente	27	30,7	30,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela. 22: Atualizam conhecimentos na sua área de docência. Aprendam métodos pedagógicos novos. Obtenham novos materiais didático Melhoram a qualidade do seu ensino

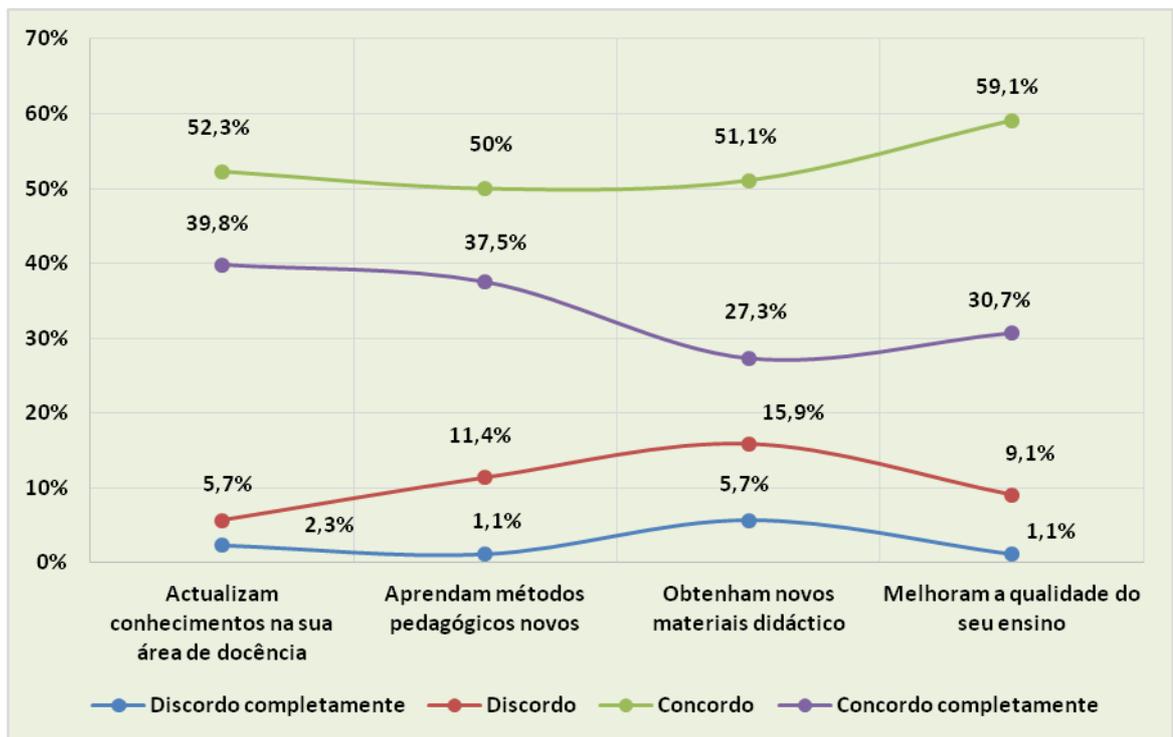


Figura 21: Atualizam conhecimentos na sua área de docência. Aprendam métodos pedagógicos novos. Obtenham novos materiais didático Melhoram a qualidade do seu ensino

D.5. Adquiram mais conhecimentos científicos.

A tabela (23) revela os resultados dos professores que responderam a variante “Adquiram mais conhecimentos científicos” da qual dos 88 professores inquiridos 50 que perfaz 56,8% responderam que concordam; 32, que totaliza 36,4% concordam completamente; 5 que soma 5,7% discordam; e 1, que corresponde a 1,1% discordo completamente.

D.6. Contribuam para melhorar o ambiente geral na escola

Efetivamente na variante “Contribuam para melhorar o ambiente geral na escola” 51 dos professores inquiridos que corresponde a 58% concordam; 21 que perfaz 30,7% concordam completamente; 8 que totaliza os 9,1% discordam; e 2 que soma os 2,3 % discordam completamente.

D.7. Se sintam melhor consigo próprio (a)

Quanto a variante “Se sintam melhor consigo próprio (a)” como se pode ver na tabela (23) dos 54 inquiridos que perfaz 61,4% respondeu que concordo; 29 que totaliza 33% concordam completamente; 4, que soma 4,5% discordam; e 1 que corresponde a 1,1% discordam completamente).

D.8. Se sinta mais competente como professor (a)

Analisou-se também a variante “Se sinta mais competente como professor (a)” onde a grande maioria dos inquiridos 55 que perfaz 62,5% responderam que concordam; 28 que soma os 31,8% concordam completamente; e 5 que corresponde a 5,7% respondeu que discordam.

Nesta dimensão dentro das variáveis respondidas pelos inquiridos notamos que as mesmas concorrem para motivação e atitudes bem como para o seu desenvolvimento profissional.

Adquiram mais conhecimentos científicos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Válidos Discordo	5	5,7	5,7	6,8
Concordo	50	56,8	56,8	63,6

	Concordo completamente	32	36,4	36,4	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Contribuam para melhorar o ambiente geral na escola					
Válidos	Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
	Discordo	8	9,1	9,1	11,4
	Concordo	51	58,0	58,0	69,3
	Concordo completamente	27	30,7	30,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Se sintam melhor consigo próprio (a)					
Válidos	Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
	Discordo	4	4,5	4,5	5,7
	Concordo	54	61,4	61,4	67,0
	Concordo completamente	29	33,0	33,0	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Se sinta mais competente como professor (a)					
Válidos	Discordo	5	5,7	5,7	5,7
	Concordo	55	62,5	62,5	68,2
	Concordo completamente	28	31,8	31,8	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela 23. Adquiram mais conhecimentos científicos Contribuam para melhorar o ambiente geral na escola. Se sintam melhor consigo próprio (a). Se sinta mais competente como professor (a)

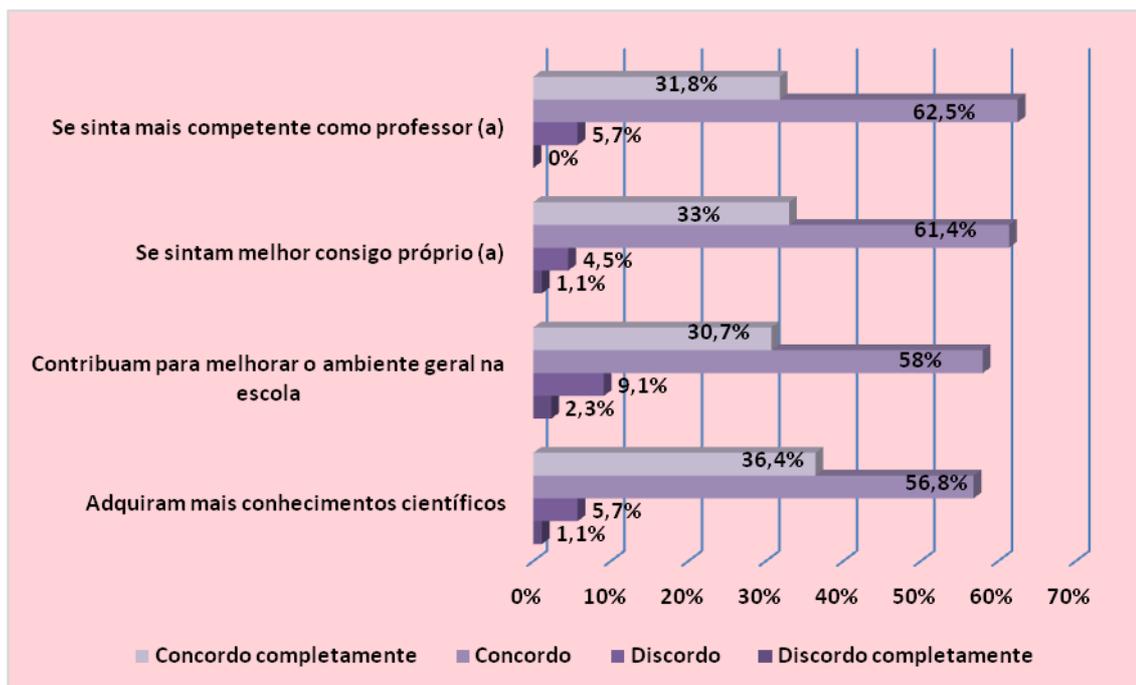


Figura 22. Adquiram mais conhecimentos científicos Contribuam para melhorar o ambiente geral na escola. Se sintam melhor consigo próprio (a). Se sintam mais competente como professor (a)

D.9. Criem um sistema de trabalho que dê resposta positiva ao novo organograma do sistema educacional das escolas

A tabela (24) descreve as opiniões dos professores inquiridos em relação a variável em análise, onde verificamos que dos 88 professores inquiridos 57, que corresponde a 64,8%; responderam que concordam; 20 que totalizam os 22,7% concordam completamente; e 11 que perfaz 12,5% discordam completamente.

Nesta variável notamos que o organograma do sistema educacional das escolas contribuem para a melhoria do ambiente de aprendizagem.

Criem um sistema de trabalho que dê resposta positiva ao novo organograma do sistema educacional das escolas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo	11	12,5	12,5	12,5
Válidos Concordo	57	64,8	64,8	77,3
Concordo completamente	20	22,7	22,7	100,0

Total	88	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabela .24: Criem um sistema de trabalho que dê resposta positiva ao novo organigrama do sistema educativo das escolas

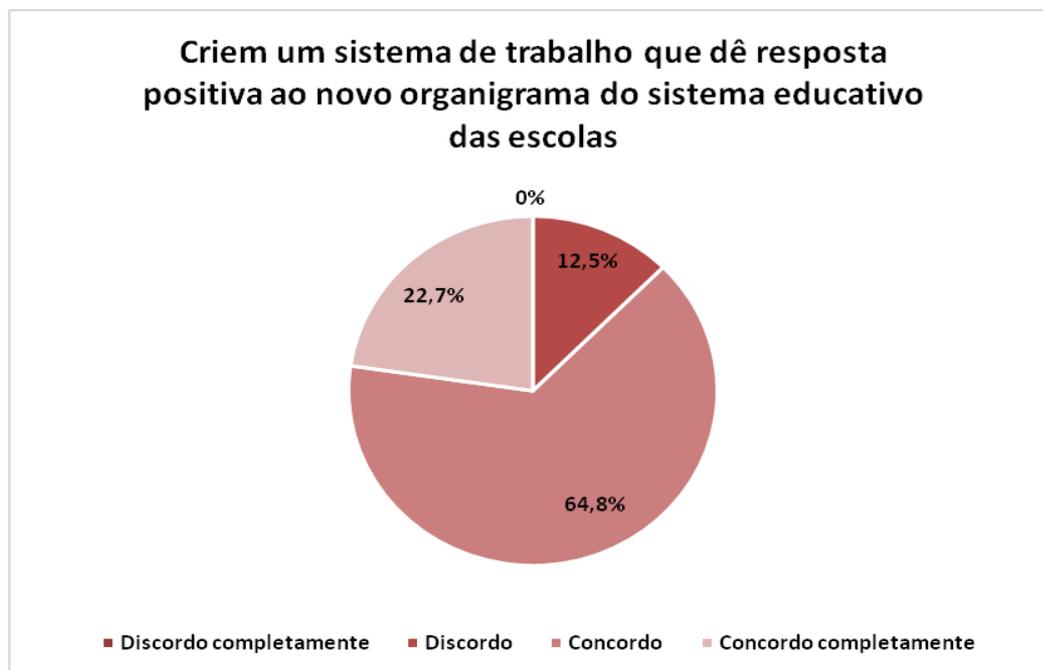


Figura. 23: Criem um sistema de trabalho que dê resposta positiva ao novo organigrama do sistema educativo das escolas

D.10. Progridam na carreira profissional

Na tabela (25), em relação a variável “Progridam na carreira profissional” constatou-se que dos professores inqueridos 52, que soma os 59,1% concorda com a progressão na carreira; 30 que perfaz 34,1% concordam completamente; 5 que corresponde a 5,7% discordam; e 1 que totaliza 1,1 % discorda completamente.

Para a grande maioria dos inqueridos, constatou-se que a sua participação em ações de formação contínua, aumenta a sua eficácia profissional, permitindo-lhe a progressão na carreira profissional.

Progridam na carreira profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Válidos				
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	5	5,7	5,7	6,8

Concordo	52	59,1	59,1	65,9
Concordo completamente	30	34,1	34,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 25: Progridam na carreira profissional

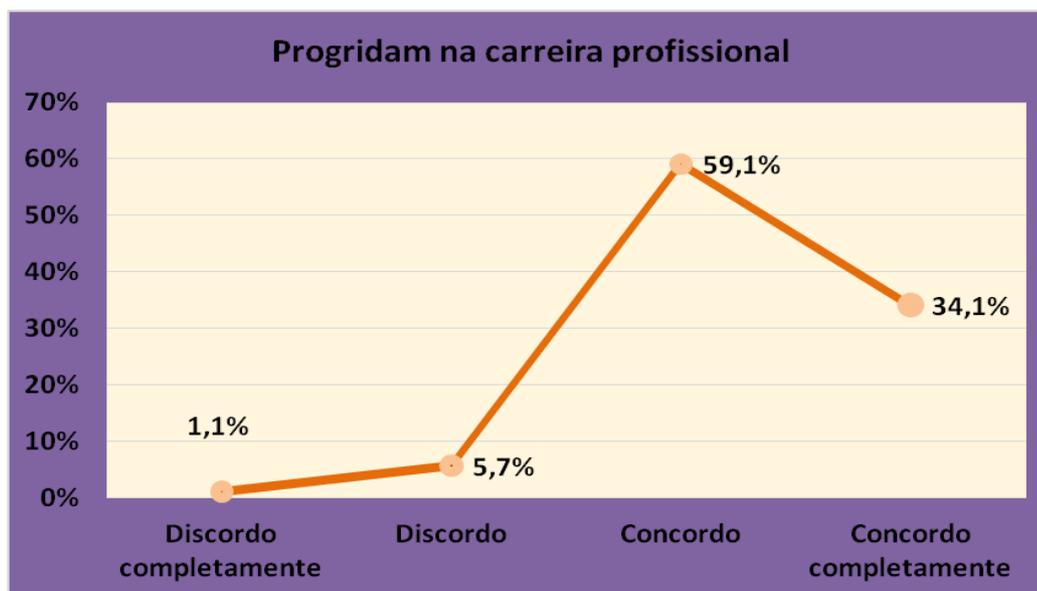


Figura 24: Progridam na carreira profissional

3. Resultados descritivos. Dimensão E: opinião sobre as percepções das ações de formação contínua.

Tabela Resumo Estatísticos descritivos Dimensão E: opinião sobre as percepções das ações de formação contínua

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
E.1.São concebidas tendo em conta as necessidades dos professores	88	0	2,82	3,00	,766	1	4
E.2.Correspondem as expectativas dos professores	88	0	2,78	3,00	,718	1	4
E.3.São concebidas em função dos formadores	88	0	2,89	3,00	,685	1	4
E.4.Correspondem ao plano de formação da sua escola	88	0	3,11	3,00	,633	1	4

E.5.Têm em consideração o contexto das escolas dos professores participantes	88	0	2,83	3,00	,776	1	4
E.6.Estão articuladas ao calendário escolar	88	0	2,91	3,00	,753	1	4
E.7.Têm sequência em termos de profundidade das temáticas e técnicas	88	0	2,91	3,00	,721	1	4
E.8.São distribuídas ponderantemente pelos diversos domínios (didática, teoria da educação)	88	0	2,82	3,00	,687	1	4
E.9.Têm um total de horas adequadas	88	0	2,94	3,00	,717	1	4
E.10.São divulgadas adequadamente	88	0	2,47	2,00	,843	1	4

E.1. São concebidas tendo em conta as necessidades dos professores

Através da tabela (26) conseguimos verificar que dos 88 professores inquiridos quarenta e 6 que perfaz 52,3% respondeu concordo; 23, que soma 26,1% discordo; 15 que soma 17% concordo completamente ;e 4, que equivale a 4,5% discordam completamente.

Confrontando as opiniões dos inquiridos, nesta variável podemos observar que embora as opiniões revelem divergência percentual, elas são concebidas tendo em conta as necessidades dos professores.

São concebidas tendo em conta as necessidades dos professores

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	4	4,5	4,5	4,5
Discordo	23	26,1	26,1	30,7
Válidos Concorde	46	52,3	52,3	83,0
Concorde completamente	15	17,0	17,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 26: São concebidas tendo em conta as necessidades dos professores

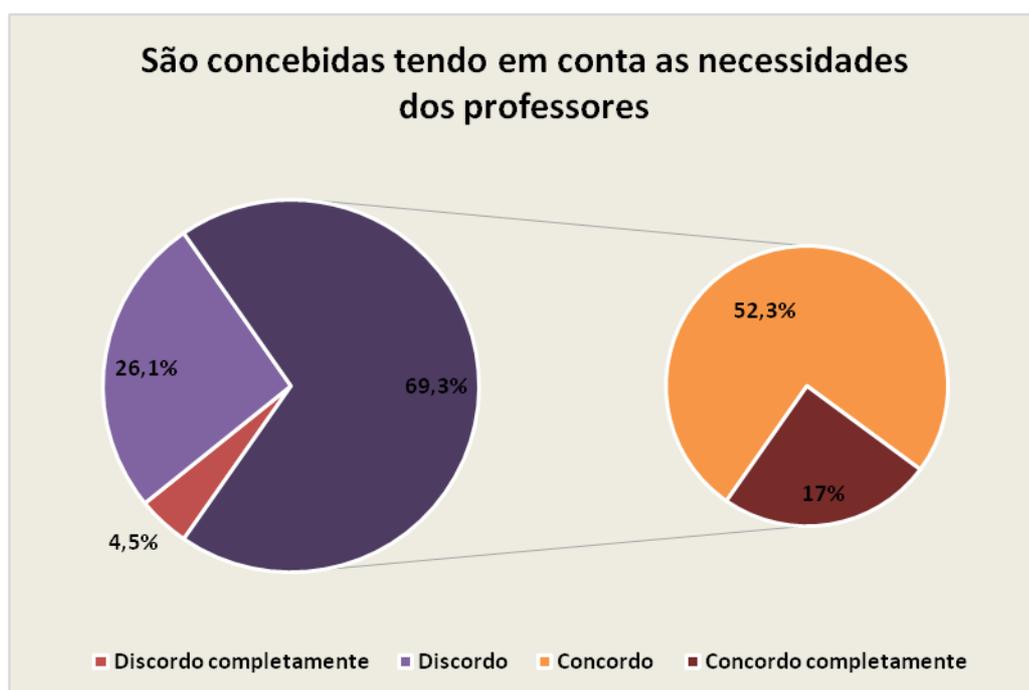


Figura 25: São concebidas tendo em conta as necessidades dos professores

E.2. Correspondem as expectativas dos professores

Como podemos observar na tabela e gráfico (27) 57 professores inquiridos que totaliza 61,4% respondeu concordam; 19, que corresponde 21,6% discordam; 10, que soma 11,4% concordam completamente; e 5 que perfaz 5,7% discordam completamente.

A maioria dos inquiridos responderam concorda o que nos leva a constatar que essas ações são positivas, na medida que correspondem as expectativas dos professores.

Correspondem as expectativas dos professores

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7
Discordo	19	21,6	21,6	27,3
Válidos Concordo	54	61,4	61,4	88,6
Concordo completamente	10	11,4	11,4	100,0

Total	88	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabela 27: Correspondem as expectativas dos professores

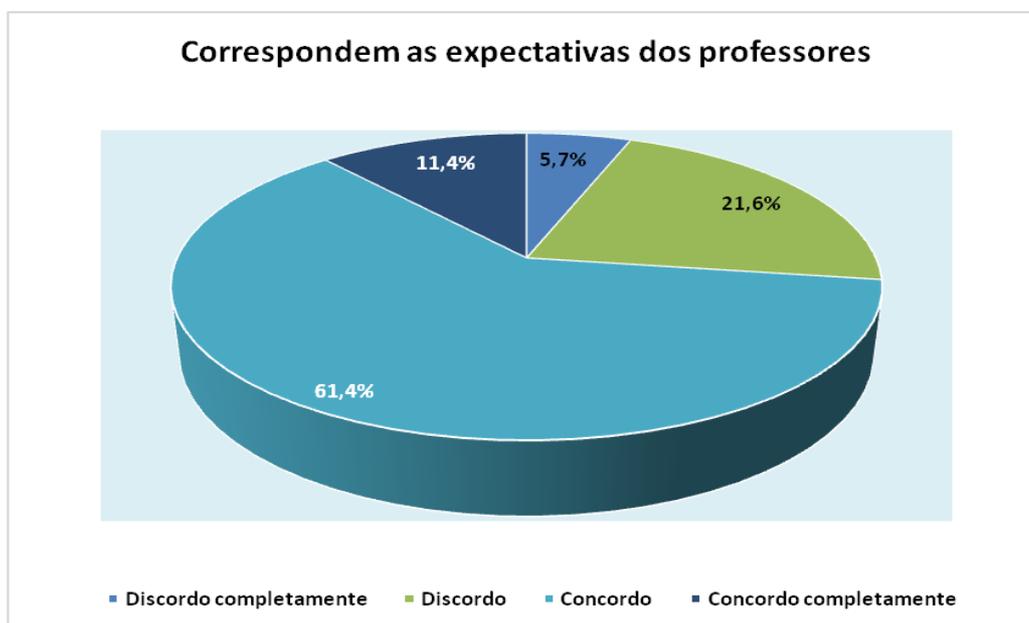


Figura 26: Correspondem as expectativas dos professores

E.3. São concebidas em função dos formadores

Os resultados averiguados mostram que nesta variável, dos professores inquiridos 58, que totalizam 62,5% respondeu concordam; 17, que perfaz 19,3% discordam; 13, que soma 14,8% concordam completamente; e 3, que soma 3,4% discordam Completamente.

As opiniões dos inquiridos relatam-nos que as ações, são concebidas em função dos formadores. Mesmo assim nos faz acreditar que talvez seja um dos motivos que façam com que as opiniões dos inquiridos não sejam consensuais.

São concebidas em função dos formadores

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Válidos	Discordo completamente	3	3,4	3,4
	Discordo	17	19,3	22,7
	Concordo	55	62,5	85,2

Concordo completamente	13	14,8	14,8	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 28: São concebidas em função dos formadores

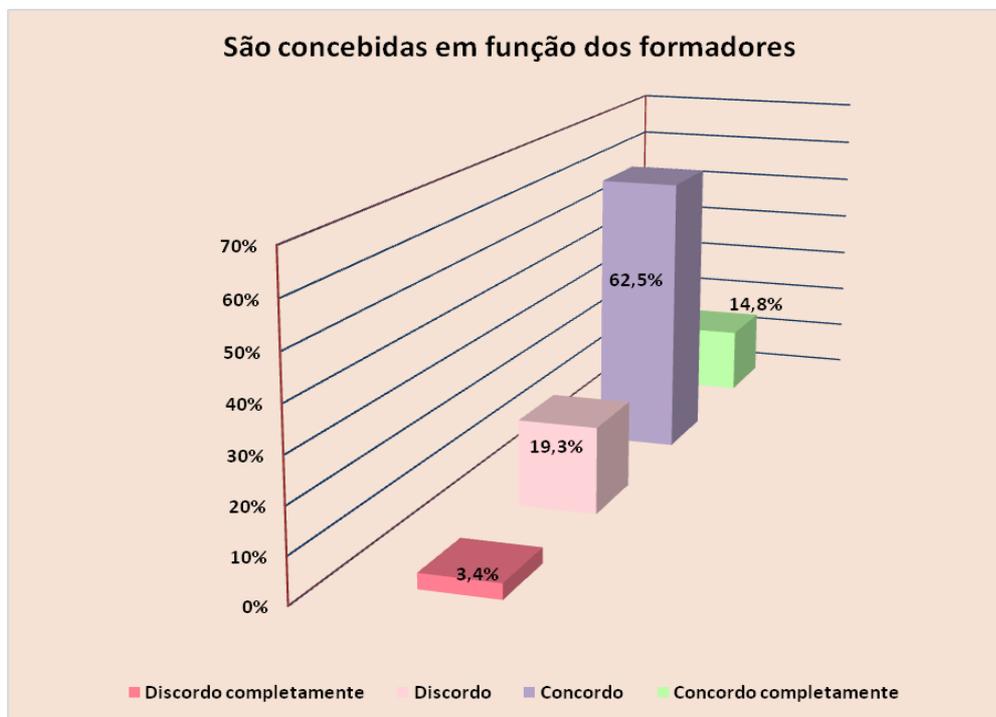


Figura 27: São concebidas em função dos formadores

E.4. Correspondem ao plano de formação da sua escola

De acordo com os resultados da tabela (28) dos professores inquiridos 71, que totalizam 69,3% concordam; 20, que soma 22,7% concordaram completamente; 4, que perfaz 4,5% discordaram; e 3, que corresponde a 3,4% discordaram completamente.

Assim, de uma maneira geral apurou-se que estas ações ao corresponderem ao plano de formação da sua escola permitem uma aproximação entre as necessidades da escola, em relação as expectativas dos objetivos dos professores inquiridos.

Correspondem ao plano de formação da sua escola

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Válidos Discordo completamente	3	3,4	3,4	3,4
Discordo	4	4,5	4,5	8,0

Concordo	61	69,3	69,3	77,3
Concordo completamente	20	22,7	22,7	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 29: Correspondem ao plano de formação da sua escola

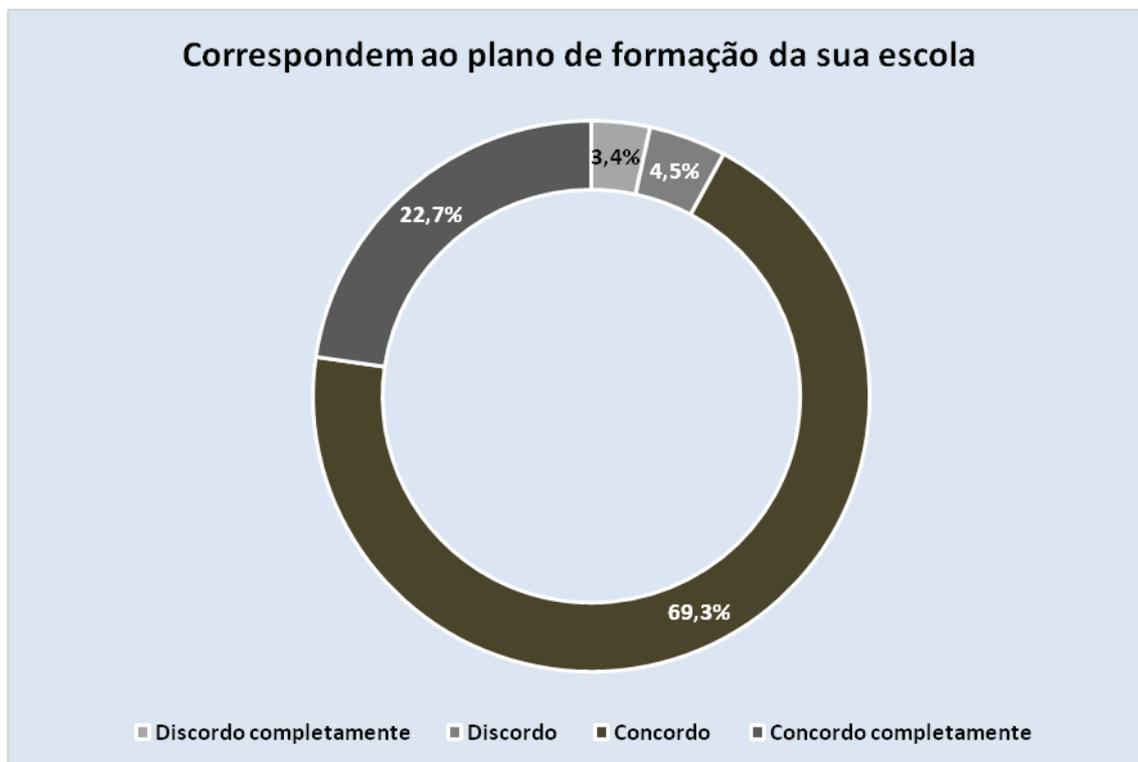


Figura 28: Correspondem ao plano de formação da sua escola

E.5. Têm em consideração o contexto das escolas dos professores participantes

Relativamente as ações centradas nesta variável podemos observar que 51, professores inquiridos que soma os 58% concordam; 17, que totaliza 19,3% discordam; 14, que perfaz 15,9% concordam completamente; e 6 que corresponde a 6,8% discordam completamente.

E.6. Estão articuladas ao calendário escolar

No que diz respeito a esta variável 50, professores inquiridos que corresponde a 56,8% respondeu concordam; 17, que soma 19,3% discordam; 17 que totaliza os 19,3% concordam completamente; e 4, que perfaz os 4,5% discordo completamente.

E.7. Têm sequência em termos de profundidade das temáticas e técnicas

Nesta variável 70, professores inquiridos que corresponde a 68,2% respondeu concordam; 13, que soma 14,8% concordam completamente; 9 que perfaz os 10,2% discordam; e 6, que totaliza os 6,8% discordo completamente.

Como se pode observar nos resultados obtidos podemos ver que os inquiridos concebem estas variáveis como muito significativas por desenvolverem um conjunto de competências que possam concorrer para o seu desenvolvimento profissional.

Têm em consideração o contexto das escolas dos professores participantes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	6	6,8	6,8	6,8
Discordo	17	19,3	19,3	26,1
Válidos Concordo	51	58,0	58,0	84,1
Concordo completamente	14	15,9	15,9	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Estão articuladas ao calendário escolar				
Discordo completamente	4	4,5	4,5	4,5
Discordo	17	19,3	19,3	23,9
Válidos Concordo	50	56,8	56,8	80,7
Concordo completamente	17	19,3	19,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Têm sequência em termos de profundidade das temáticas e técnicas				
Discordo completamente	6	6,8	6,8	6,8
Discordo	9	10,2	10,2	17,0
Válidos Concordo	60	68,2	68,2	85,2
Concordo completamente	13	14,8	14,8	100,0

Total	88	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabela 30: Têm em consideração o contexto das escolas dos professores participantes. Estão articuladas ao calendário escolar. Têm sequência em termos de profundidade das temáticas e técnicas

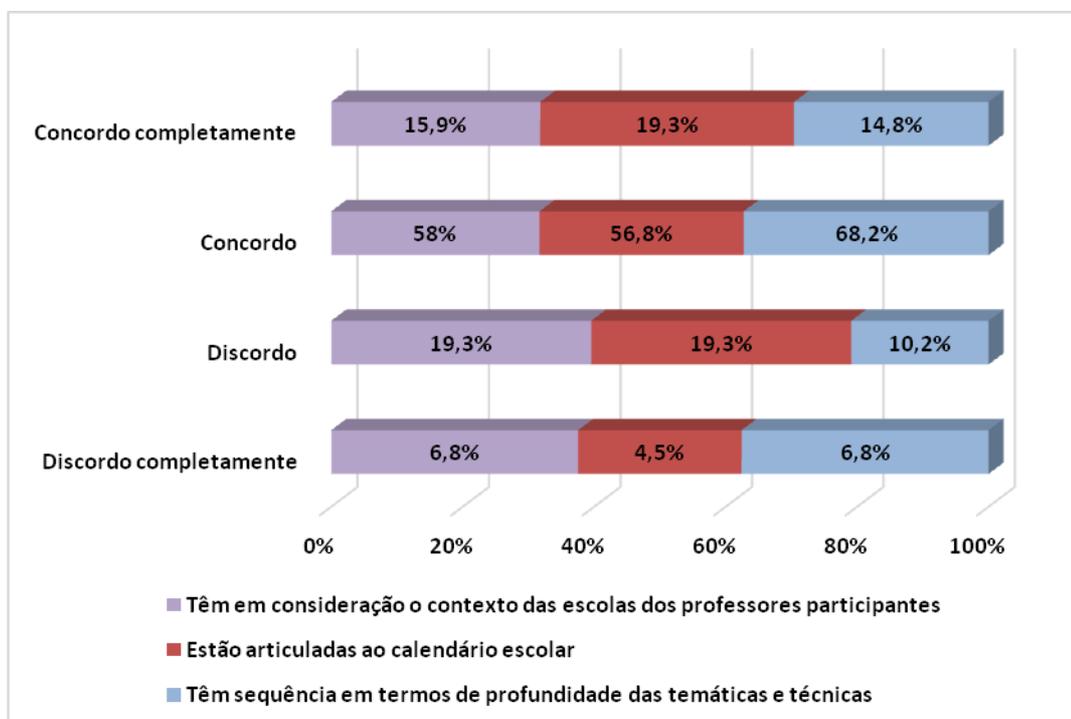


Figura 29: Têm em consideração o contexto das escolas dos professores participantes. Estão articuladas ao calendário escolar. Têm sequência em termos de profundidade das temáticas e técnicas

E.8. São distribuídas ponderantemente pelos diversos domínios (didática, teoria da educação)

Os resultados desta variável revelam que dos professores inquiridos, 47, que soma 53,4% responderam concordam; 27, que perfaz 30,7% discordam; 13, que totaliza 14,8% concordam completamente; e 1, que corresponde a 1,1% discorda completamente.

E. 9. Têm um total de horas adequadas

Relativamente a esta variável, apurou-se que 58 professores que corresponde a 65,9% responderam concordam; 15, que totaliza 17% concordam completamente; 10, que totaliza 11,4% discordam; e 1, que soma 1,1% discordam completamente.

E.10. São divulgadas adequadamente

No que toca à divulgação das ações de formação contínua, como vemos os resultados aferem para 34, professores inquiridos totalizando 38,6% responderam concordo; igual número de inquiridos 34 perfazendo 38,6% discordam; 9, que soma 10,2% concordam completamente; e 11, que corresponde a 12,5% discordam completamente.

Assim é possível observar que estas variáveis são consideradas pelos professores inquiridos como as que mobilizam os aspetos apreendidos, contextualizando-os e reformulando-os em função dos saberes entre a prática e a teoria de educação, onde a divulgação adequada das mesmas vai emergir como um dos pontos mais cruciais da realização das ações de formação contínua, das escolas em estudo.

São distribuídas ponderantemente pelos diversos domínios de saberes (didática, teoria da educação)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	27	30,7	30,7	31,8
Válidos Concordo	47	53,4	53,4	85,2
Concordo completamente	13	14,8	14,8	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Têm um total de horas adequadas				
Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7
Válidos Discordo	10	11,4	11,4	17,0
Concordo	58	65,9	65,9	83,0

	Concordo completamente	15	17,0	17,0	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
São divulgadas adequadamente					
	Discordo completamente	11	12,5	12,5	12,5
	Discordo	34	38,6	38,6	51,1
Válidos	Concordo	34	38,6	38,6	89,8
	Concordo completamente	9	10,2	10,2	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela 31: São distribuídas ponderantemente pelos diversos domínios de saberes (didática, teoria da educação. Têm um total de horas adequadas. São divulgadas adequadamente

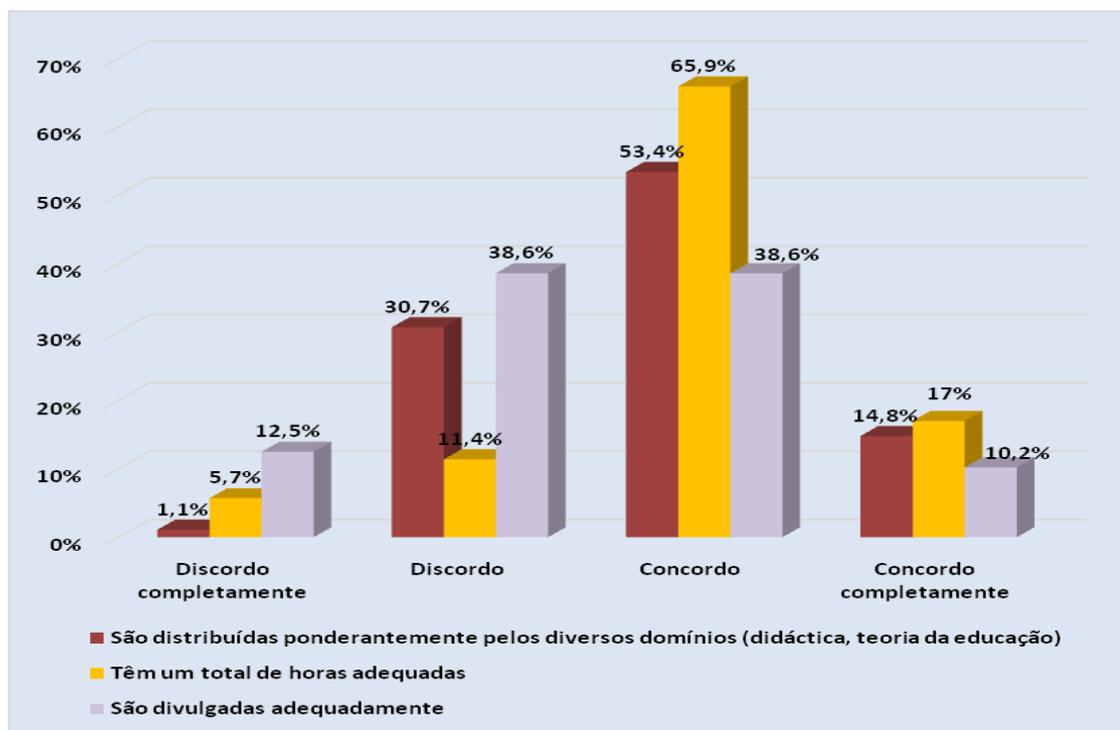


Figura 30: São distribuídas ponderantemente pelos diversos domínios de saberes (didática, teoria da educação. Têm um total de horas adequadas. São divulgadas adequadamente

6. Resultados descritivos. Dimensão F: opinião sobre os conteúdos das ações de formação contínua.

Tabela Resumo estatísticos descritivos. Dimensão F: opinião sobre os conteúdos das ações de formação contínua

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
F.1.Existe correspondência entre os objetivos e conteúdos	88	0	2,97	3,00	,765	1	4
F.2.Combinação correta entre a teoria e a prática	88	0	2,99	3,00	,686	1	4
F.3.Os conteúdos das ações de formação contínua permitem aceder a uma formação mais especializada	88	0	2,91	3,00	,797	1	4
F.4.Os conhecimentos adquiridos pelos professores são aplicados a sua prática profissional permitindo a aquisição de novas competências	88	0	3,11	3,00	,749	1	4
F.5.Permitem uma maior planificação dos conteúdos de forma a dar bons resultados nas aprendizagens dos alunos	88	0	3,20	3,00	,775	1	4
F.6.Os conteúdos das ações de formação contínua respondem as expectativas dos professores	88	0	2,93	3,00	,691	1	4
F.7.Os conteúdos das ações de formação contínua são de utilidade para a avaliação da trajetória profissional dos professores	88	0	2,93	3,00	,657	1	4
F.8.Os conteúdos das ações reforçam o exercício das práticas dos professores na aquisição de conhecimentos.	88	0	3,10	3,00	,743	1	4
F.9.Dão resposta as preocupações apresentadas pelos professores	88	0	3,23	3,00	,638	1	4
F.10.Motivam os professores a participarem crítica e ativamente no desenvolvimento da escola	88	0	3,10	3,00	,759	1	4

F.1. Existe correspondência entre os objetivos e conteúdos

Numa análise pormenorizada, podemos observar na tabela (32) que dos 88 professores inquiridos 55, que perfaz 62,5% concordam; 18, que soma 20,5%

concordam completamente; 9, que totaliza 10,2% discordam; e 4, que soma 4,5% discordam completamente.

Face ao exposto os resultados revelam que a correspondência entre os objetivos e conteúdos tem uma influência direta sobre a percepção dos professores com relação às ações de formação contínua. Já que eles (professores inquiridos) acreditam que são capazes de promover as aprendizagens dos alunos.

Existe correspondência entre os objetivos e conteúdos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo completamente	6	6,8	6,8	6,8
Discordo	9	10,2	10,2	17,0
Válidos Concordo	55	62,5	62,5	79,5
Concordo completamente	18	20,5	20,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 32: Existe correspondência entre os objetivos e conteúdos

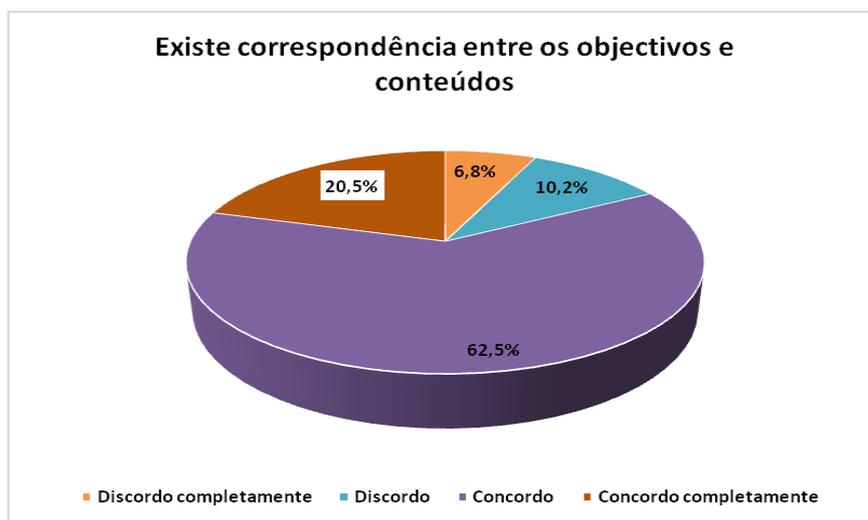


Figura 31: Existe correspondência entre os objetivos e conteúdos

F.2. Combinação correta entre a teoria e a prática

Relativamente a esta variável constatou-se que 72, professores inquiridos que perfaz 70,5% concordam; 15, que totalizam 17% concordam completamente; 6, que soma 6,8% discordam; e 5, que equivale a 5,7% discordo completamente.

De uma forma geral, com base nos resultados obtidos nesta variável podemos concluir que existe um valor percentual elevado e significativo na correspondência de concordância dos inquiridos com relação a correta combinação entre a teoria e prática. Pelo que tem havido uma vinculação nas atividades entre elas.

Combinação correta entre a teoria e a prática

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7
Discordo	6	6,8	6,8	12,5
Válidos Concordo	62	70,5	70,5	83,0
Concordo completamente	15	17,0	17,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 33: Combinação correta entre a teoria e a prática

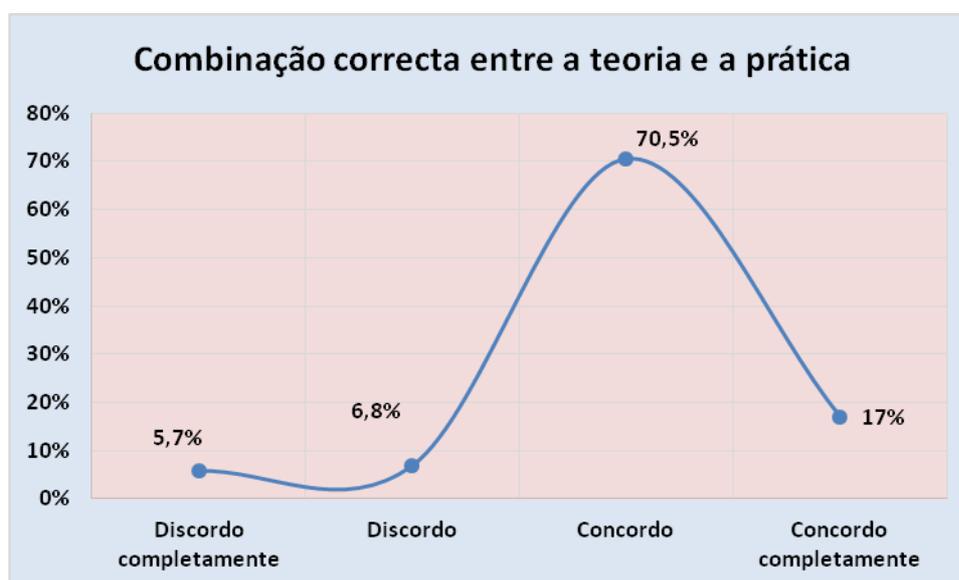


Figura 32: Combinação correta entre a teoria e a prática

F.3. Os conteúdos das ações de formação contínua permitem aceder a uma formação mais especializada

De acordo com os inquiridos e tendo em atenção a tabela (34) observa-se que 50, professores que totaliza 56,8% concordam; 18, que soma 20,5% concordam

completamente; 14, que perfaz 15,9% discordam; e 6, que equivale a 6,8% discordam completamente.

F.4. Os conhecimentos adquiridos pelos professores são aplicados a sua prática profissional permitindo a aquisição de novas competências

Em relação a esta variável verifica-se que 53, dos professores inquiridos que totaliza 60% concordam; 25, que perfaz 28,4% concordam completamente; 5, que representa 5,7% discordam; e igual número de inquiridos (5) corresponde a 5,7% discordam completamente.

Este conjunto de variáveis na opinião dos inquiridos centra-se no desenvolvimento de competências basilares para o exercício da profissão e revelam a importância de mobilizar saberes para uma postura crítico-reflexiva.

Os conteúdos das ações de formação contínua permitem aceder a uma formação mais especializada

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	6	6,8	6,8	6,8
Discordo	14	15,9	15,9	22,7
Válidos Concordo	50	56,8	56,8	79,5
Concordo completamente	18	20,5	20,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Os conhecimentos adquiridos pelos professores são aplicados a sua prática profissional permitindo a aquisição de novas competências				
Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7
Discordo	5	5,7	5,7	11,4
Válidos Concordo	53	60,2	60,2	71,6
Concordo completamente	25	28,4	28,4	100,0

Total	88	100,0	100,0
-------	----	-------	-------



Figura 33: Os conteúdos das ações de formação contínua permitem aceder a uma formação mais especializada. Os conhecimentos adquiridos pelos professores são aplicados a sua prática profissional permitindo a aquisição de novas competências

F.5. Permitem uma maior planificação dos conteúdos de forma a dar bons resultados nas aprendizagens dos alunos

Relativamente a esta questão verificou-se que dos 88 professores inquiridos 47, que corresponde a 53,4% concordam; 32, que perfaz 36,4% concordo completamente; 5, que soma 5,7% discordam completamente; e 4, que equivale a 4,5% discordam.

Embora não seja homogénea a opinião dos inquiridos, em relação a esta variável contactamos que ela surge como um bom indicador de inovação para os professores inquiridos.

Permitem uma maior planificação dos conteúdos de forma a dar bons resultados nas aprendizagens dos alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Válidos	Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7

Discordo	4	4,5	4,5	10,2
Concordo	47	53,4	53,4	63,6
Concordo completamente	32	36,4	36,4	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Figura 34: Permitem uma maior planificação dos conteúdos de forma a dar bons resultados nas aprendizagens dos alunos

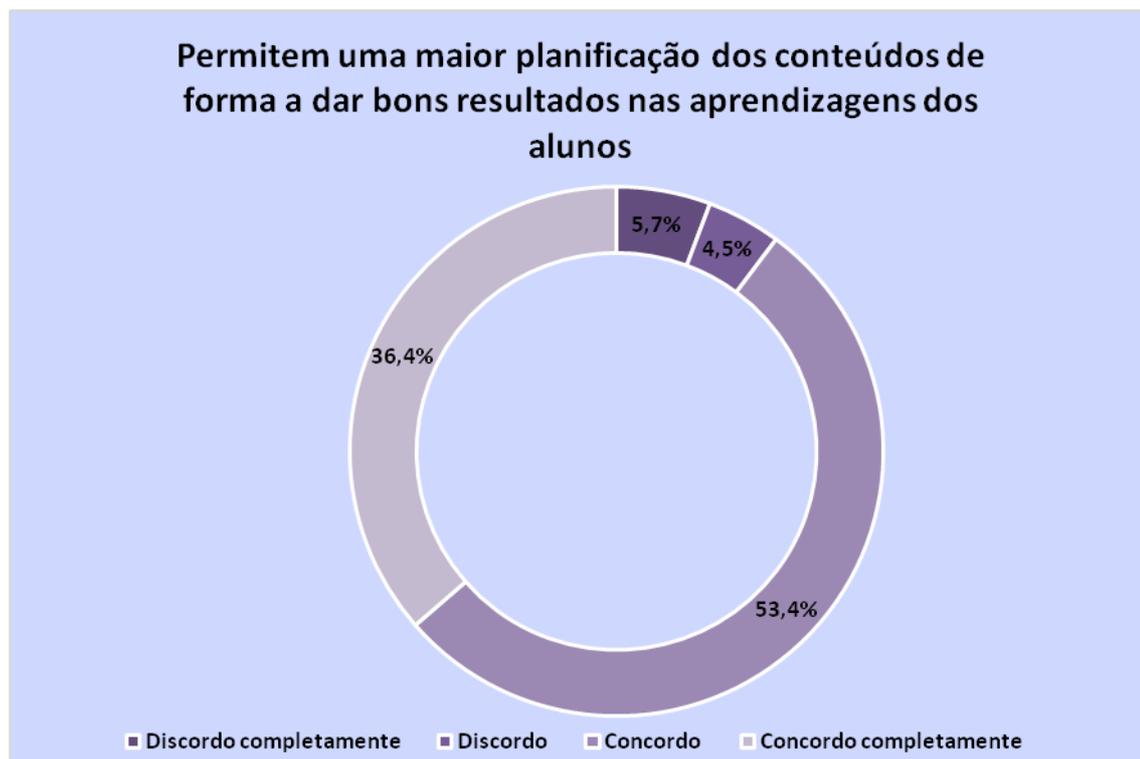


Figura 35: Permitem uma maior planificação dos conteúdos de forma a dar bons resultados nas aprendizagens dos alunos

F.6. Os conteúdos das ações de formação contínua respondem as expectativas dos professores.

Os resultados apresentados revelam que 52, professores que totalizam 59,1% concordam; 18, que corresponde a 20,5% discordam; 16, que perfaz 18,2% concordam completamente; 2, que soma 2,3% discordam completamente.

F.7. Os conteúdos das ações de formação contínua são de utilidade para a avaliação da trajetória profissional dos professores

Os dados relativos a este item mostram que dos professores inquiridos 56, que totaliza 63,6% concordam;16, que corresponde 18,2% discordam;14, que perfaz 15,9% concordo completamente; dois que equivale a 2,3% discordam completamente.

F.8. Os conteúdos das acções reforçam o exercício das práticas dos professores na aquisição de conhecimentos

Como ilustra a tabela (36) nela pode se observar que dos 88 professores inquiridos, 54, que soma 61,4% concordam; 24, que totaliza 27,3% concordam completamente; 5, que perfaz 5,7% discordam; e igual número de inquiridos (5) somando 5,7% discordam completamente.

Neste quadro os resultados revelam, que embora se note algumas diferenças significativas na opinião dos professores inquiridos, os mesmos concordam que essas variáveis podem e devem contribuir ativamente para o êxito das ações de formação contínua para a prática educativa, dos inquiridos, bem como para as aprendizagens dos mesmos, ao longo da sua vida.

Os conteúdos das ações de formação contínua respondem as expectativas dos professores

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Válidos				
Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
Discordo	18	20,5	20,5	22,7
Concordo	52	59,1	59,1	81,8
Concordo completamente	16	18,2	18,2	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Os conteúdos das ações de formação contínua são de utilidade para a avaliação da trajetória profissional dos professores				
Válidos				
Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
Discordo	16	18,2	18,2	20,5

	Concordo	56	63,6	63,6	84,1
	Concordo completamente	14	15,9	15,9	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Os conteúdos das ações reforçam o exercício das práticas dos professores na aquisição de conhecimentos.					
	Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7
	Discordo	5	5,7	5,7	11,4
Válidos	Concordo	54	61,4	61,4	72,7
	Concordo completamente	24	27,3	27,3	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figura 36: Os conteúdos das ações de formação contínua respondem as expectativas dos professores. Os conteúdos das ações de formação contínua respondem as expectativas dos professores. Os conteúdos das ações reforçam o exercício das práticas dos professores na aquisição de conhecimentos

F.9. Dão resposta as preocupações apresentadas pelos professores

Em relação a esta variável podemos ver os resultados conforme descritos na tabela (37) que dos 88 professores inquiridos 51, que perfaz 58% concorda; 29, que totaliza 33% concordam completamente; 7, que corresponde a 8%; discordam; e 5, que soma 5,7% discordam completamente.

Assim, podemos afirmar que os professores inquiridos concordam que estas ações dão resposta às preocupações apresentadas pelos mesmos o que pode ser confirmado pela frequência e o valor percentual constatado no quadro referenciado.

F.10. Motivam os professores a participarem crítica e ativamente no desenvolvimento da escola

Na opinião dos inquiridos constatou-se que 56, que perfaz 59,1 concordam; 25, que soma 28,4% concordam completamente; 6, que equivale a 6,8% discordam; e 5, que soma 5,7% discordam completamente.

Como podemos ver o resultado confirma o grau de concordância significativa estatisticamente em relação a esta variável quanto a motivação dos professores inquiridos.

Dão resposta as preocupações apresentadas pelos professores

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	7	8,0	8,0	9,1
Válidos Concordo	51	58,0	58,0	67,0
Concordo completamente	29	33,0	33,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Motivam os professores a participarem crítica e ativamente no desenvolvimento da escola				
Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7
Discordo	6	6,8	6,8	12,5
Válidos Concordo	52	59,1	59,1	71,6
Concordo completamente	25	28,4	28,4	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 37: Dão resposta as preocupações apresentadas pelos professores Motivam os professores a participarem crítica e ativamente no desenvolvimento da escola.

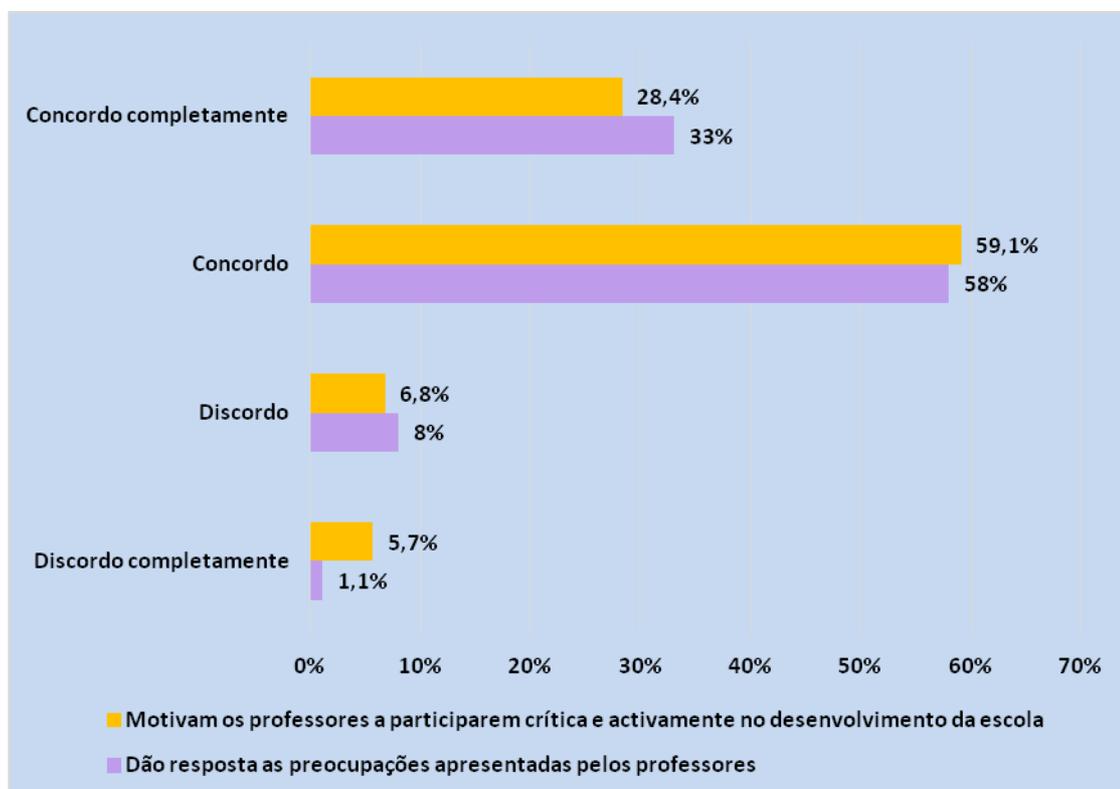


Figura 37: Dão resposta as preocupações apresentadas pelos professores Motivam os professores a participarem crítica e ativamente no desenvolvimento da escola

7. Resultados descritivos. Dimensão G: opinião sobre as metodologias das ações de formação contínua.

Tabela Resumo estatísticos descritivos. Dimensão G: opinião sobre as metodologias das ações de formação contínua

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
G.1.Os conteúdos são dados de forma clara e objetiva	88	0	2,90	3,00	,831	1	4
G.2.Os exercícios práticos sobre ações de formação contínua reforçam a aquisição de novos conhecimentos	88	0	3,10	3,00	,679	1	4
G.3.As metodologias das ações permitem a organização do tempo planificado para realização das mesmas	88	0	3,00	3,00	,625	1	4
G.4.As ações de formação contínua oferecem acesso aos professores para a sua especialização	88	0	3,05	3,00	,642	1	4
G.5.Reforçam o modo como se desenvolvem os temas na sala de aula	88	0	3,18	3,00	,617	1	4
G.6.As metodologias dadas nessas ações concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos	88	0	3,20	3,00	,571	1	4
G.7.Permitem a utilização correta do material usado em sala de aula	88	0	3,08	3,00	,731	1	4
G.8.Concorrem para o desempenho profissional dos professores	88	0	3,14	3,00	,664	1	4
G.9.Permitem a organização do tempo da realização das ações de formação contínua	88	0	2,99	3,00	,703	1	4
G.10.Concorrem para a utilização de novas tecnologias na sala de aula	88	0	2,84	3,00	,725	1	4

G.1.Os exercícios práticos sobre ações de formação contínua reforçam a aquisição de novos conhecimentos

Da análise da tabela (38) destaca-se que 50, professores inquiridos que totaliza 56,8% concordam; 24, que perfaz 27,3% concordam completamente; 13, que soma 14,8% discordam; e 1, que corresponde a 1,1% discorda completamente.

G.2.Os conteúdos são dados de forma clara e objetiva

De igual modo na tabela (38) podemos ver que em relação a esta variável ,48 professores, que perfaz 54,8 respondeu concordam; 19, que soma 21,6% concordam completamente; 14, que totaliza 15,9% discordam; e 7, que equivale a 8% discordam completamente.

G.3.As metodologias das ações permitem a organização do tempo planejado para realização das mesmas

Relativamente a esta variável constatou-se que 60 professores, inquiridos que traduzem 68,2% concordam; 15 que perfaz 17% concordam completamente; 11, que corresponde a 12,5% discordam; e 2, que totaliza 2,3 % discordam completamente.

Assim, os resultados destas três variáveis afirmam que o grau de concordância dos professores inquiridos, que elas são de grande valorização e significância para eles e que as mesmas promovem as bases para o seu desempenho profissional, na sua missão de ensinar.

Os exercícios práticos sobre ações de formação contínua reforçam a aquisição de novos conhecimentos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	13	14,8	14,8	15,9
Válidos Concordo	50	56,8	56,8	72,7
Concordo completamente	24	27,3	27,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Os conteúdos são dados de forma clara e objetiva				
Discordo completamente	7	8,0	8,0	8,0
Discordo	14	15,9	15,9	23,9
Válidos Concordo	48	54,5	54,5	78,4
Concordo completamente	19	21,6	21,6	100,0
Total	88	100,0	100,0	
As metodologias das ações permitem a organização do tempo planejado para realização das mesmas				
Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
Discordo	11	12,5	12,5	14,8
Válidos Concordo	60	68,2	68,2	83,0
Concordo completamente	15	17,0	17,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 38: Os exercícios práticos sobre ações de formação contínua reforçam a aquisição de novos conhecimentos. Os conteúdos são dados de forma clara e objetiva. As metodologias das ações permitem a organização do tempo planejado para realização das mesmas

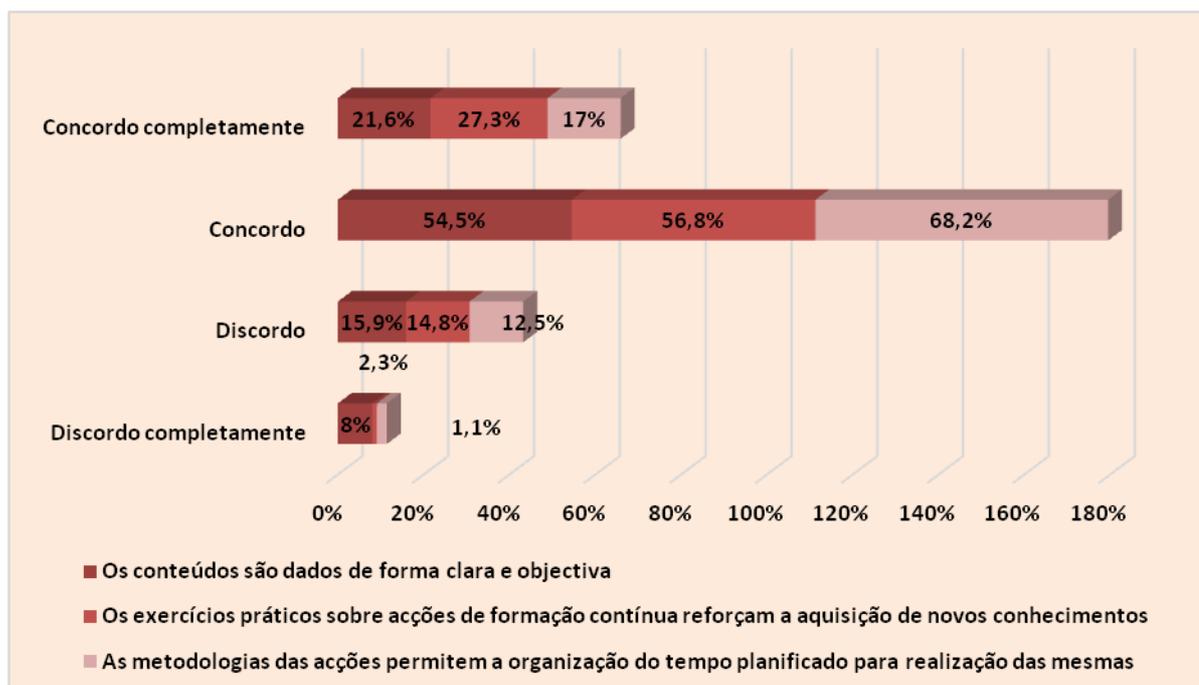


Figura 38: Os exercícios práticos sobre ações de formação contínua reforçam a aquisição de novos conhecimentos. Os conteúdos são dados de forma clara e objetiva. As metodologias das ações permitem a organização do tempo planejado para realização das mesmas

G.4.As ações de formação contínua oferecem acesso aos professores para a sua especialização

Pela observação da tabela (39), podemos verificar que o professor inquirido 55 que, totaliza 62,5% concorda;19, que soma 21,6% concordam completamente; 13, que perfaz 14,8% discordam; 1, que corresponde a 1,1% discordam completamente.

Nota-se porém que os professores inquiridos têm uma percepção homogênea e positiva em relação a esta variável, conforme observamos nos resultados expostos.

As ações de formação contínua oferecem acesso aos professores para a sua especialização

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado

Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	13	14,8	14,8	15,9
Válidos Concordo	55	62,5	62,5	78,4
Concordo completamente	19	21,6	21,6	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 39: As ações de formação contínua oferecem acesso aos professores para a sua especialização

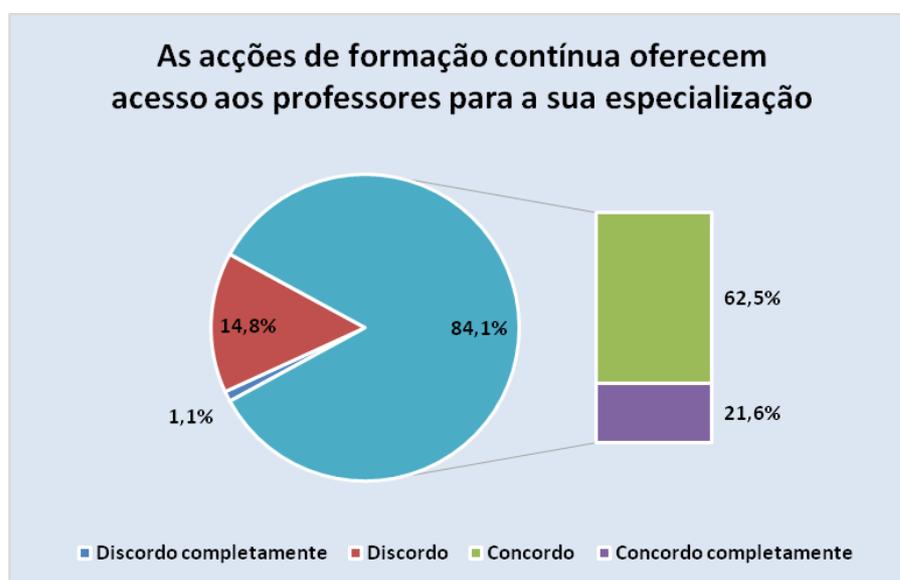


Figura 39: As ações de formação contínua oferece acesso aos professores para a sua especialização

G.5. Reforçam o modo como se desenvolvem os temas na sala de aula

Relativamente a esta variável constatamos que dos 88 professores inquiridos, 55 que, totaliza 62,5% concordam; 25, que perfaz 28,4% concordam completamente; 7, que soma 8% discordam; e 1, que corresponde a 1,1% discordam completamente.

Assim pelo grau de concordância dos inquiridos podemos observar a importância e significação que eles atribuem a esta variável no que concerne as ações de formação contínua.

Reforçam o modo como se desenvolvem os temas na sala de aula

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
--	------------	-------------	--------------------	-----------------------

	Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
	Discordo	7	8,0	8,0	9,1
Válidos	Concordo	55	62,5	62,5	71,6
	Concordo completamente	25	28,4	28,4	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela40: Reforçam o modo como se desenvolvem os temas na sala de aula

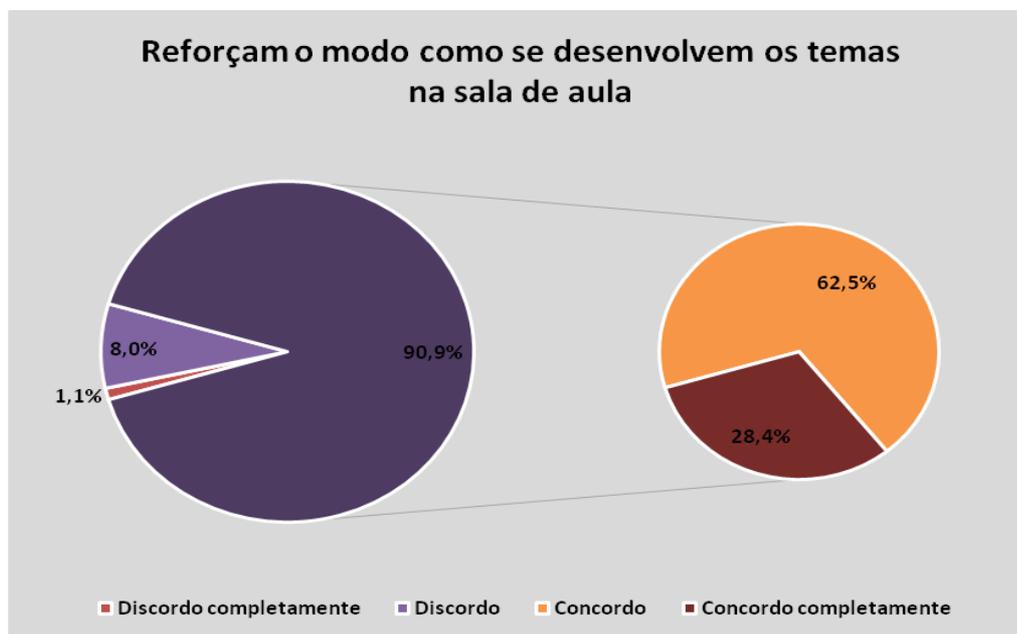


Figura 40: Reforçam o modo como se desenvolvem os temas na sala de aula

G.6 As metodologias dadas nessas ações concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos

Para a variável (G.6), os resultados indicam que, 59 professores inquiridos que totaliza 67% concordam; 24, que somas 27% concordam completamente; 4, que perfaz 4,5%; discordam; e 1, que corresponde a 1,1% discordo completamente.

Assim, apurou-se que os professores inquiridos concordam com a variável em questão mais a percepção dos mesmos no que diz respeito ao julgamento que os mesmos fazem acerca das suas próprias capacidades para realizar ações mais adequadas.

As metodologias dadas nessas ações concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	4	4,5	4,5	5,7
Válidos Concordo	59	67,0	67,0	72,7
Concordo completamente	24	27,3	27,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 41. As metodologias dadas nessas ações concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos

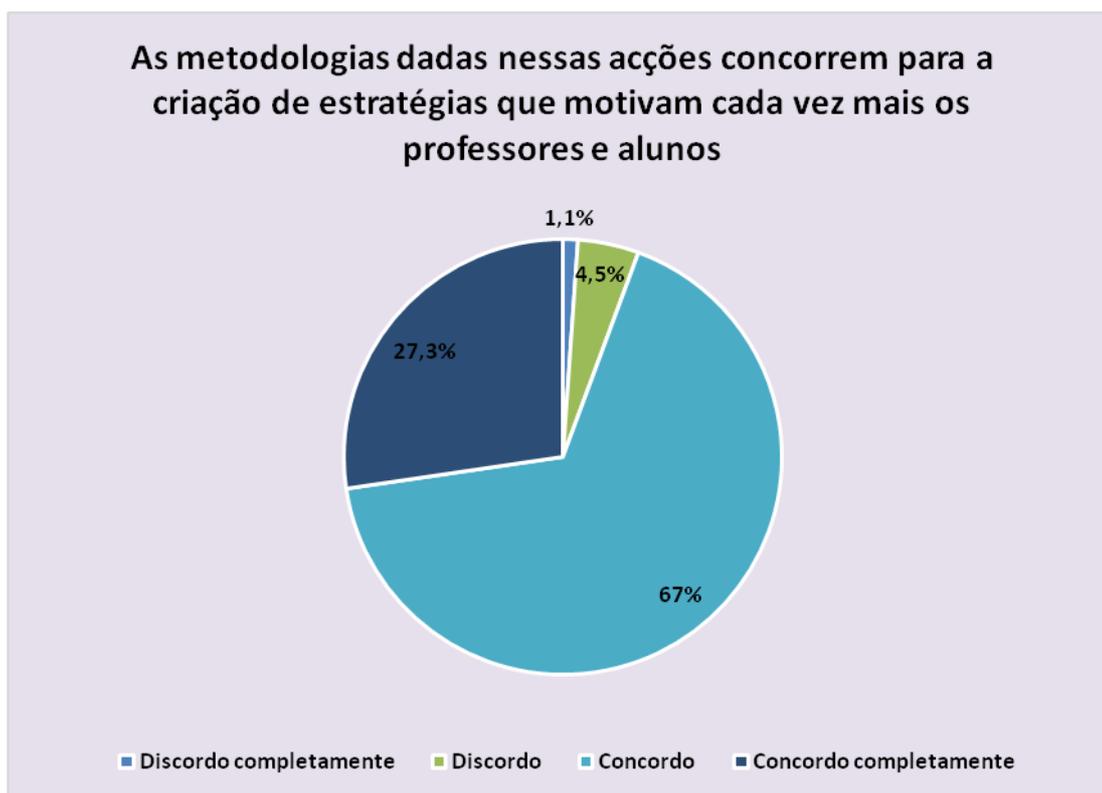


Figura 41: As metodologias dadas nessas ações concorrem para a criação de estratégias que motivam cada vez mais os professores e alunos

G.7. Permitem a utilização correta do material usado em sala de aula

Os resultados da tabela (42) indicam que,50 professores inquiridos que totalizam 56,8% concordam; 24, que soma 27,3% concordam completamente; 11, que corresponde a 12,5% discordam; e 3,que perfaz a 3,4% discordam completamente.

Assim, podemos afirmar que os professores inquiridos concordam realmente que esta variável permite a utilização correta do material usado em sala de aula o que pode ser confirmado pelo valor de concordância atribuído conforme mostra a tabela (42)

Permitem a utilização correta do material usado em sala de aula

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo completamente	3	3,4	3,4	3,4
Discordo	11	12,5	12,5	15,9
Válidos Concordo	50	56,8	56,8	72,7
Concordo completamente	24	27,3	27,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 42: Permitem a utilização correta do material usado em sala de aula

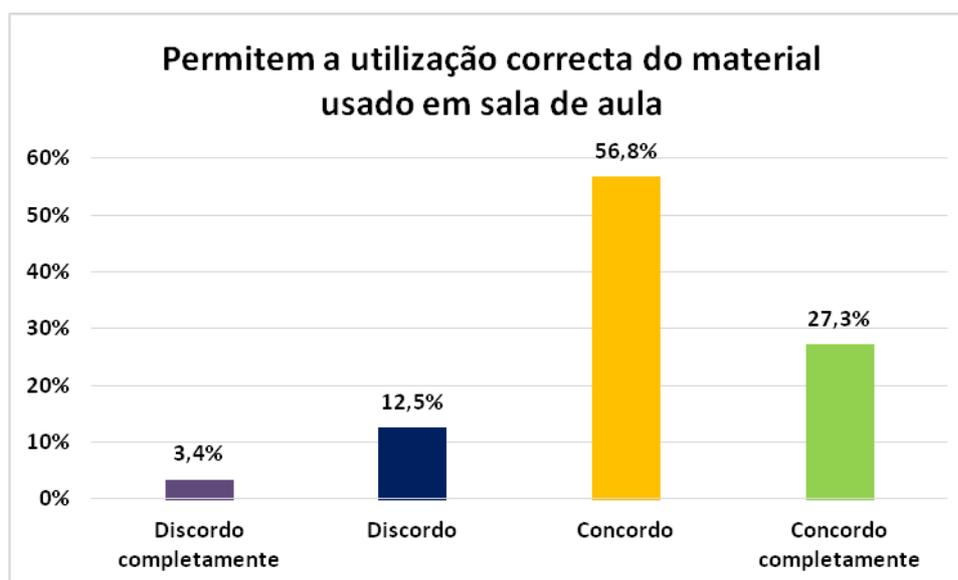


Figura 42: Permitem a utilização correta do material usado em sala de aula

G.8. Concorrem para o desempenho profissional dos professores

A tabela (43) confirma que dos 88 professores inquiridos, 54 que corresponde a 61,4% concordam; 24, que totaliza 27,3% concordam completamente; 8, que soma 9,1% discordam; e 2, que perfaz 2,3% discordo completamente.

Pela análise dos resultados podemos verificar através dos dados obtidos que nesta variável existe uma diferença com significado estatístico a nível de concordância o que traduz o reconhecimento do grau de concordância dos professores inquiridos.

Concorrem para o desempenho profissional dos professores

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
Discordo	8	9,1	9,1	11,4
Válidos Concordo	54	61,4	61,4	72,7
Concordo completamente	24	27,3	27,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela43: Concorrem para o desempenho profissional dos professores



Figura 43: Concorrem para o desempenho profissional dos professores

G.9. Permitem a organização do tempo da realização das ações de formação contínua

Relativamente a esta variável contactou-se que , 54 professores inquiridos que soma 61,4% concordam; 18, que perfaz 20,5% concordam completamente; 13, que totaliza 14,8% discordam; e 3, que corresponde a 3,4% discordam completamente.

Assim, podemos afirmar que nesta variável o grau de concordância não é homogenia, mais é significativa tendo em conta o seu valor percentual conforme observamos no gráfico (44).

Permitem a organização do tempo da realização das ações de formação contínua

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	3	3,4	3,4	3,4
Discordo	13	14,8	14,8	18,2
Válidos Concordo	54	61,4	61,4	79,5
Concordo completamente	18	20,5	20,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 44: Permitem a organização do tempo da realização das ações de formação contínua

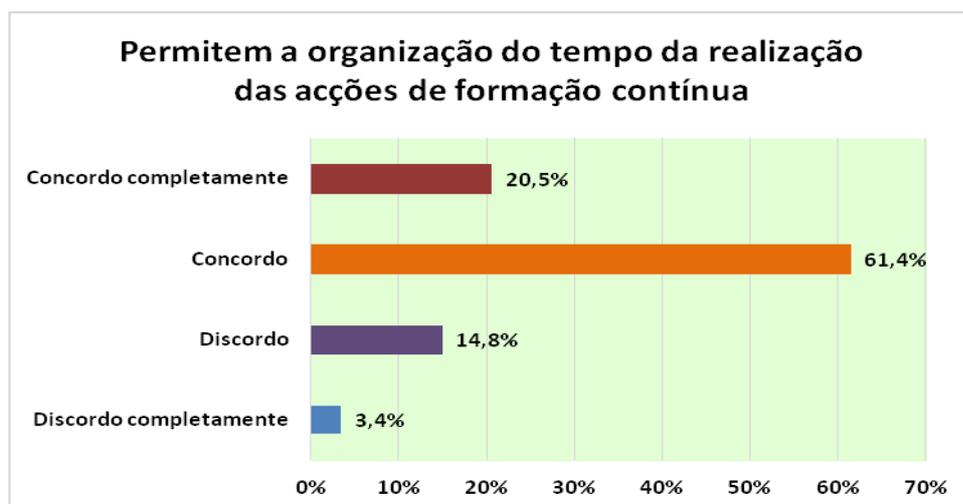


Figura 44: Permitem a organização do tempo da realização das ações de formação contínua

G.10. Concorrem para a utilização de novas tecnologias na sala de aula

A tabela (45) confirma que dos 88 professores inquiridos 55, que perfaz 62,5% concordam; 16, que totaliza 18,2% discordam, 12, que corresponde 13,6% concordam completamente; e 5, que equivale a 5,7% discorda completamente.

Assim é possível concluir que em relação a essa variável e tendo em atenção a influencia que estas tecnologias são aplicadas em sala de aula permitem aos professores inquiridos realizar alguma transferência que incida sobre as estratégias e sobre o desempenho profissional dos mesmos.

Concorrem para a utilização de novas tecnologias na sala de aula

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7
Discordo	16	18,2	18,2	23,9
Válidos Concordo	55	62,5	62,5	86,4
Concordo completamente	12	13,6	13,6	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 45: Concorrem para a utilização de novas tecnologias na sala de aula

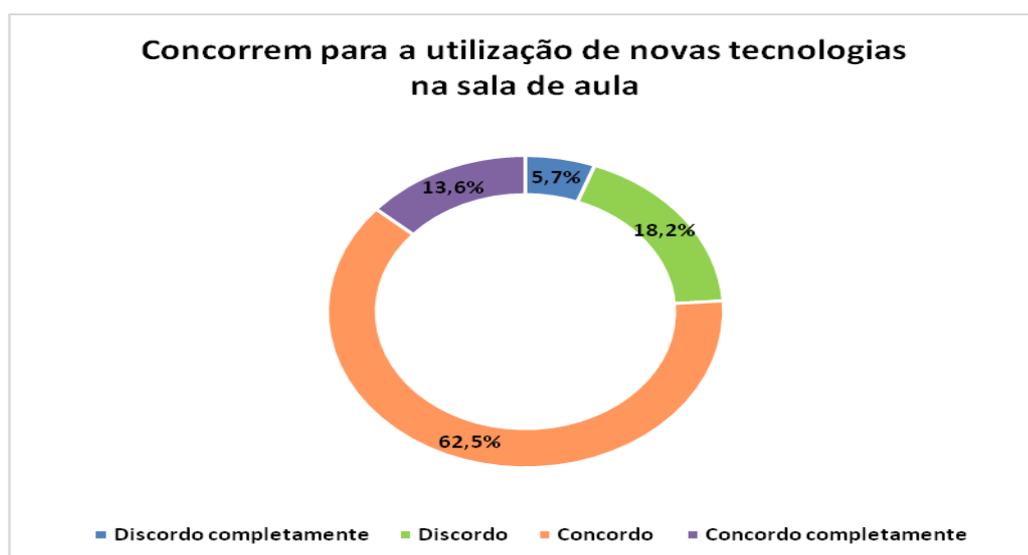


Figura 45: Concorrem para a utilização de novas tecnologias na sala de aula

8- Resultados Descritivos. Dimensão H: opinião sobre os meios didáticos e técnicas aplicadas nas ações de formação contínua.

Tabela Resumo estatísticos descritivos. Dimensão H: opinião sobre os meios didáticos e técnicas aplicadas nas ações de formação contínua

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
H.1.Os documentos e materiais disponíveis (guias, manuais, fichas...) são claros, compreensíveis e adequados para a formação	88	0	2,97	3,00	,651	1	4
H.2.Os meios audiovisuais têm servido para reforçar as aprendizagens dos professores	88	0	2,90	3,00	,817	1	4
H.3.Têm utilizado as TIC (tecnologias de informação e comunicação) (internet, teleconferência...) para facilitar as aprendizagens dos professores	88	0	2,68	3,00	,852	1	4
H.4.Os meios técnicos (projetores, quadros, tv, vídeo programas...) são suficientes e adequados para aplicabilidade dos conteúdos a serem dados	88	0	2,43	2,00	,868	1	4
H.5.Os meios técnicos funcionam corretamente durante a realização das ações	88	0	2,45	2,00	,856	1	4
H.6.Os meios técnicos utilizados permitem atualizar os conhecimentos e habilidades aprofundam os avanços educativos dentro das novas tecnologias apresentadas	88	0	2,76	3,00	,711	1	4
H.7.Permitem fazer da formação laboral (profissional) uma fonte de satisfação profissional e de melhoramento pessoal, cobrindo as necessidades dos professores	88	0	2,78	3,00	,669	1	4
H.8.Facilitam na aposta sobre formação a distância dentro dos suportes tecnológicos avançados possibilitando suas exigências dentro da aprendizagem aberta	88	0	2,67	3,00	,738	1	4

H.9.Considera um sucesso a utilização de salas de formação, sala multimédia, auditórios, bibliotecas, mediatecas, internet, como facilitadoras das aprendizagens	88	0	3,08	3,00	,834	1	4
H.10.Permitem uma formação flexível dentro do uso de metodologias auto instrutivas	88	0	2,99	3,00	,616	1	4

H.1. Os documentos e materiais disponíveis (guias, manuais, fichas...) são claros, compreensíveis e adequados para a formação

Na tabela (46) procedeu-se a análise dos resultados, inseridos na variável (H1) onde é revelado que dos 88 professores inquiridos 57 que, perfaz 64,8% concordam; 15, que soma 17% concordam completamente; 14 que totaliza 15,9% discordam; e 2 que corresponde a 3,4% discordam completamente.

Como se pode observar pelos resultados obtidos podemos ver que nesta variável, os documentos e materiais utilizados para as ações de formação contínua são adequadas e que os mesmos servem para desenvolver as atividades teóricas e práticas dos professores inquiridos.

H.2. Os meios audiovisuais têm servido para reforçar as aprendizagens dos professores

A tabela (46) ilustra o resultado dos professores inquiridos em relação a variável (H.2) 50 professores, que totaliza 56,8% concordam; 18, que corresponde a 20,5% concordam completamente, 13, que perfaz 14,8 discordam, e 7, que equivale a 8% discordam completamente.

Assim segundo os dados verificados é possível constatar que os professores inquiridos têm uma opinião consensual quando reafirmam que os meios audiovisuais têm servido para reforçar as aprendizagens dos mesmos, conforme vemos descrito na tabela (46).

H.3. Têm utilizado as TIC (tecnologias de informação e comunicação) (internet, teleconferência...) para facilitar as aprendizagens dos professores

A análise dos resultados que fazemos a seguir na tabela (46) em relação a esta variável revelam que, 49 professores que soma 55,7% concordam; 17, que perfaz

19,3% discordam; 11, que totaliza 12,5% concordam completamente; 11, que corresponde também a 12,5% discordam completamente.

Assim, embora os professores inquiridos assumam um valor consensual com relação ao item concordo completamente e o discordo completamente, constata-se que a maioria dos inquiridos aferem grande importância a esta variável que os leva a concordar que as TIC nas ações de formação contínua facilitam as aprendizagens dos mesmos ao longo do tempo.

H.4. Os meios técnicos (projetores, quadros, tv, vídeo programas...) são suficientes e adequados para aplicabilidade dos conteúdos a serem dados

Relativamente a esta variável os resultados mostram que dos 88 professores inquiridos 39 que totaliza 44,3% discordam; 27, que perfaz 30,7% concordam; 11, que soma 12,5% concordam completamente, e igual número de inquiridos (11) que corresponde a 12,5% discordam completamente.

Assim, como podemos observar é possível verificarmos que os professores inquiridos discordam de que os meios técnicos, aplicados nas ações de formação contínua não são suficientes e adequadas. No entanto existe uma proximidade entre o item concorda e o discordo o que nos leva a crer que existe uma limitação em relação a aplicabilidade desta variável.

Os documentos e materiais disponíveis (guias, manuais, fichas...) são claros, compreensíveis e adequados para a formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
	2	2,3	2,3	2,3
	14	15,9	15,9	18,2
Válidos	57	64,8	64,8	83,0
	15	17,0	17,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Os meios audiovisuais têm servido para reforçar as aprendizagens dos professores				
Válidos	7	8,0	8,0	8,0

	Discordo	13	14,8	14,8	22,7
	Concordo	50	56,8	56,8	79,5
	Concordo completamente	18	20,5	20,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Têm utilizado as TIC (tecnologias de informação e comunicação) (internet, teleconferência...) para facilitar as aprendizagens dos professores					
	Discordo completamente	11	12,5	12,5	12,5
	Discordo	17	19,3	19,3	31,8
Válidos	Concordo	49	55,7	55,7	87,5
	Concordo completamente	11	12,5	12,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Os meios técnicos (projetores, quadros, tv, vídeo programas...) são suficientes e adequados para aplicabilidade dos conteúdos a serem dados					
	Discordo completamente	11	12,5	12,5	12,5
	Discordo	39	44,3	44,3	56,8
Válidos	Concordo	27	30,7	30,7	87,5
	Concordo completamente	11	12,5	12,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela 46: Os documentos e materiais disponíveis (guias, manuais, fichas...) são claros, compreensíveis e adequados para a formação. Os meios audiovisuais têm servido para reforçar as aprendizagens dos professores. Têm utilizado as TIC (tecnologias de informação e comunicação) (internet, teleconferência...) para facilitar as aprendizagens dos professores. Os meios técnicos (projetores, quadros, tv, vídeo programas...) são suficientes e adequados para aplicabilidade dos conteúdos a serem dados.

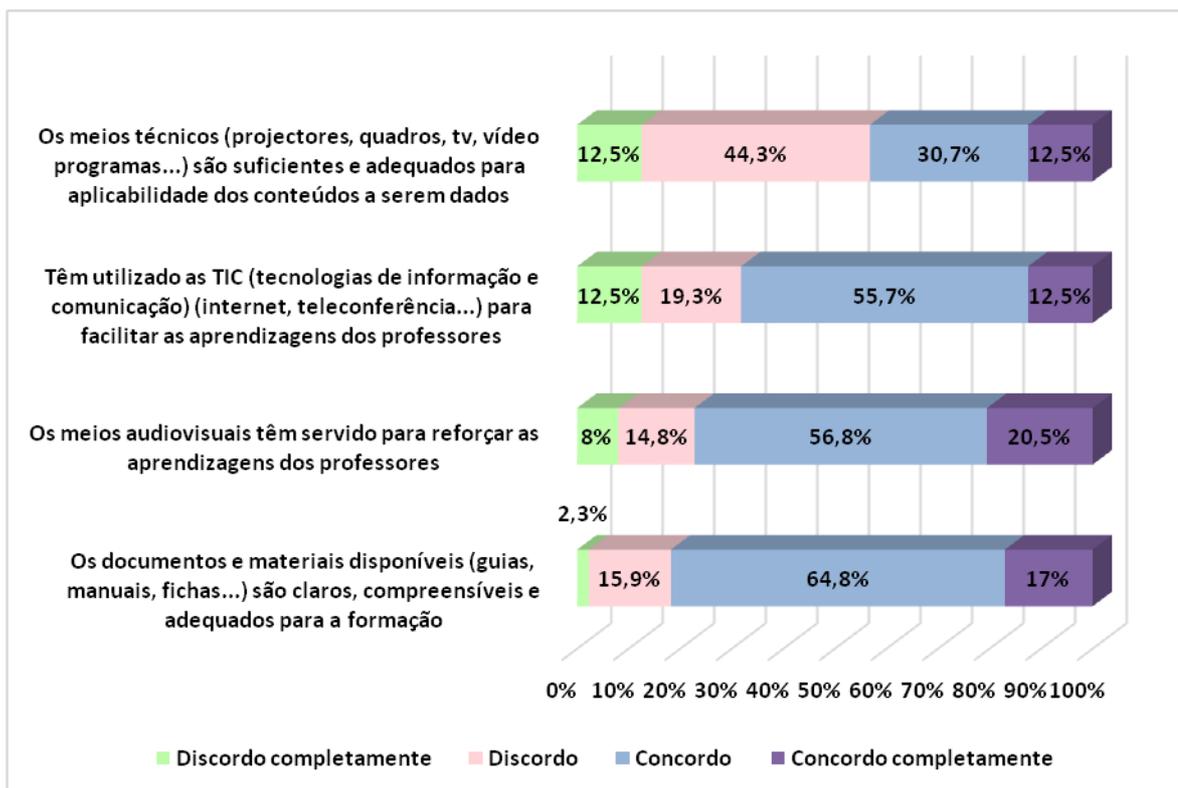


Figura 46: Os documentos e materiais disponíveis (guias, manuais, fichas...) são claros, compreensíveis e adequados para a formação. Os meios audiovisuais têm servido para reforçar as aprendizagens dos professores. Têm utilizado as TIC (tecnologias de informação e comunicação) (internet, teleconferência...) para facilitar as aprendizagens dos professores. Os meios técnicos (projetores, quadros, tv, vídeo programas...) são suficientes e adequados para aplicabilidade dos conteúdos a serem dados

H.5. Os meios técnicos funcionam corretamente durante a realização das ações

Através da tabela (47) observa-se que dos 88 professores inquiridos 34 que, perfaz 38,6% concordam; 33, que totaliza 37,5% discordam, 12, que somas 13,6% discordam completamente; 9, que corresponde a 10,2% concordam completamente.

Assim, se tivermos em conta a opinião dos inquiridos constatamos que não existe uma diferença significativa, nos resultados estatísticos obtidos, mas que reforçam a ideia de que a escola não adequa os meios técnicos as ações de formação contínua que a escola realiza.

H.6. Os meios técnicos utilizados permitem atualizar os conhecimentos e habilidades aprofundam os avanços educativos dentro das novas tecnologias apresentadas

Nesta variável observamos que 48 professores que corresponde a 54,5% concordam; 26, que equivale a 29,5% discordam; 11, que soma 12,5% discordam; e 3, que perfaz 3,4% discordam completamente.

Assim das opiniões dos professores inquiridos aferimos que os meios técnicos expressos nesta variável (H.6) ajudam os professores a utilizarem novas etapas de aprendizagens ao longo da vida se tivermos em conta os valores percentuais verificáveis no gráfico (47).

H.7. Permitem fazer da formação laboral (profissional) fonte de satisfação profissional e de melhoramento pessoal, cobrindo as necessidades dos professores

Num total, de 88 professores inquiridos 54 que, totaliza 61,4% concordam; 22, que corresponde a 25% discordam; 9, que perfaz 10,2% concordam completamente; e 3, que soma 3,4% discordam completamente.

Desta feita, podemos observar segundo os resultados obtidos que existe uma grande fonte de satisfação profissional dos professores inquiridos em relação os meios didáticos, aplicados nas ações de formação contínua conforme demonstra a figura (47).

Os meios técnicos funcionam corretamente durante a realização das ações

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
	12	13,6	13,6	13,6
	33	37,5	37,5	51,1
Válidos	34	38,6	38,6	89,8
	9	10,2	10,2	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Os meios técnicos utilizados permitem atualizar os conhecimentos e habilidades aprofundam os avanços educativos dentro das novas tecnologias apresentadas				
	3	3,4	3,4	3,4
Válidos	26	29,5	29,5	33,0
	48	54,5	54,5	87,5

	Concordo completamente	11	12,5	12,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Permitem fazer da formação laboral (profissional) uma fonte de satisfação profissional e de melhoramento pessoal, cobrindo as necessidades dos professores					
	Discordo completamente	3	3,4	3,4	3,4
	Discordo	22	25,0	25,0	28,4
Válidos	Concordo	54	61,4	61,4	89,8
	Concordo completamente	9	10,2	10,2	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela 47: Os meios técnicos funcionam corretamente durante a realização das ações. Os meios técnicos utilizados permitem atualizar os conhecimentos e habilidades aprofundam os avanços educativos dentro das novas tecnologias apresentadas. Os meios técnicos utilizados permitem atualizar os conhecimentos e habilidades aprofundam os avanços educativos dentro das novas tecnologias apresentadas. Permitem fazer da formação laboral (profissional) uma fonte de satisfação profissional e de melhoramento pessoal, cobrindo as necessidades dos professores

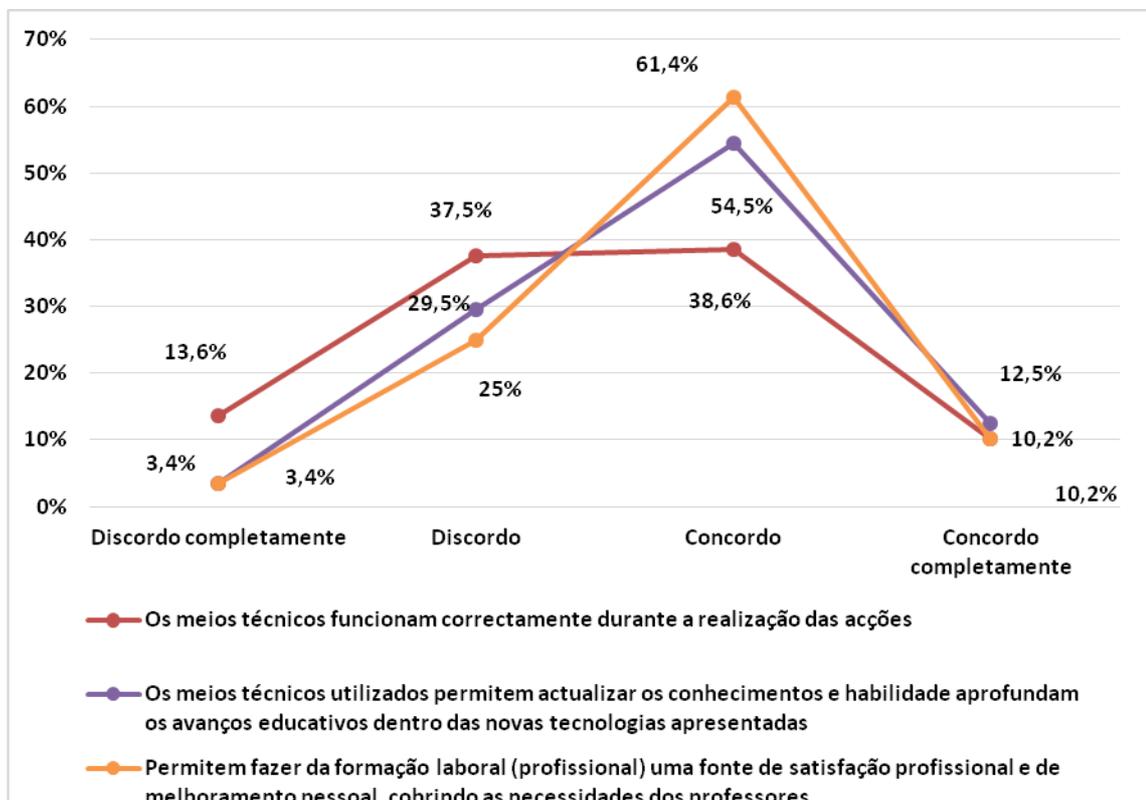


Figura 47: Os meios técnicos funcionam corretamente durante a realização das ações. Os meios técnicos utilizados permitem atualizar os conhecimentos e habilidades aprofundam os avanços educativos dentro das novas tecnologias apresentadas.

os avanços educativos dentro das novas tecnologias apresentadas. Os meios técnicos utilizados permitem atualizar os conhecimentos e habilidades aprofundam os avanços educativos dentro das novas tecnologias apresentadas. Permitem fazer da formação laboral (profissional) uma fonte de satisfação profissional e de melhoramento pessoal, cobrindo as necessidades dos professores

H.8. Facilitam na aposta sobre formação a distância dentro dos suportes tecnológicos avançados possibilitando suas exigências dentro da aprendizagem aberta

Quanto a esta variável contactou-se que dos professores inquiridos 52 que, perfaz 59,1% concordam; 22, que soma 25% discordam; 7, que corresponde a 8% concordam; e igual número de inquirido 7 equivale a 8% discordam completamente.

De facto a grande maioria dos inquiridos salienta que os meios didáticos e técnicas utilizadas para as ações de formação contínua facilitam para a formação dos professores inquiridos dentro das exigências de uma aprendizagem aberta.

H.9. Considera um sucesso a utilização de salas de formação, sala multimédia, auditórios, bibliotecas, mediatecas, internet, como facilitadoras das aprendizagens

Relativamente a esta variável e pela análise de dados expressos na tabela (48) verificamos que dos 88 professores inquiridos 42 que, perfaz 47,7% concordam; 29, que soma 33% concordam completamente; 12, que totaliza 13,6% discordo; 5, que corresponde a 5,7% discordam completamente.

Assim, os resultados desta variável mostram que a utilização desses recursos e materiais, servem tanto como facilitadoras das aprendizagens bem como para o desenvolvimento das atividades entre a teoria e a prática.

H.10. Permitem uma formação flexível dentro do uso de metodologias auto instrutivas

Como se pode observar na tabela (48) na opinião dos professores inquiridos 71 que, soma 69,3% concordam; 14, que perfaz 15,9% concordam completamente; 11, que corresponde a 12,5% discordam; e 2, que equivale a 2,3% discordam completamente.

Desta análise podemos constatar que os professores inquiridos concordam positivamente quando respondem que as ações de formação contínua permitem uma

formação flexível dentro do uso de metodologias auto instrutivas conforme comprova o gráfico (48).

Tabela 48: Facilitam na aposta sobre formação a distância dentro dos suportes tecnológicos avançados possibilitando suas exigências dentro da aprendizagem aberta

Facilitam na aposta sobre formação a distância dentro dos suportes tecnológicos avançados possibilitando suas exigências dentro da aprendizagem aberta

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Válidos				
Discordo completamente	7	8,0	8,0	8,0
Discordo	22	25,0	25,0	33,0
Concordo	52	59,1	59,1	92,0
Concordo completamente	7	8,0	8,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Considera um sucesso a utilização de salas de formação, sala multimídia, auditórios, bibliotecas, mediatecas, internet, como facilitadoras das aprendizagens				
Válidos				
Discordo completamente	5	5,7	5,7	5,7
Discordo	12	13,6	13,6	19,3
Concordo	42	47,7	47,7	67,0
Concordo completamente	29	33,0	33,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Permite uma formação flexível dentro do uso de metodologias auto instrutivas				
Válidos				
Discordo completamente	2	2,3	2,3	2,3
Discordo	11	12,5	12,5	14,8
Concordo	61	69,3	69,3	84,1
Concordo completamente	14	15,9	15,9	100,0
Total	88	100,0	100,0	

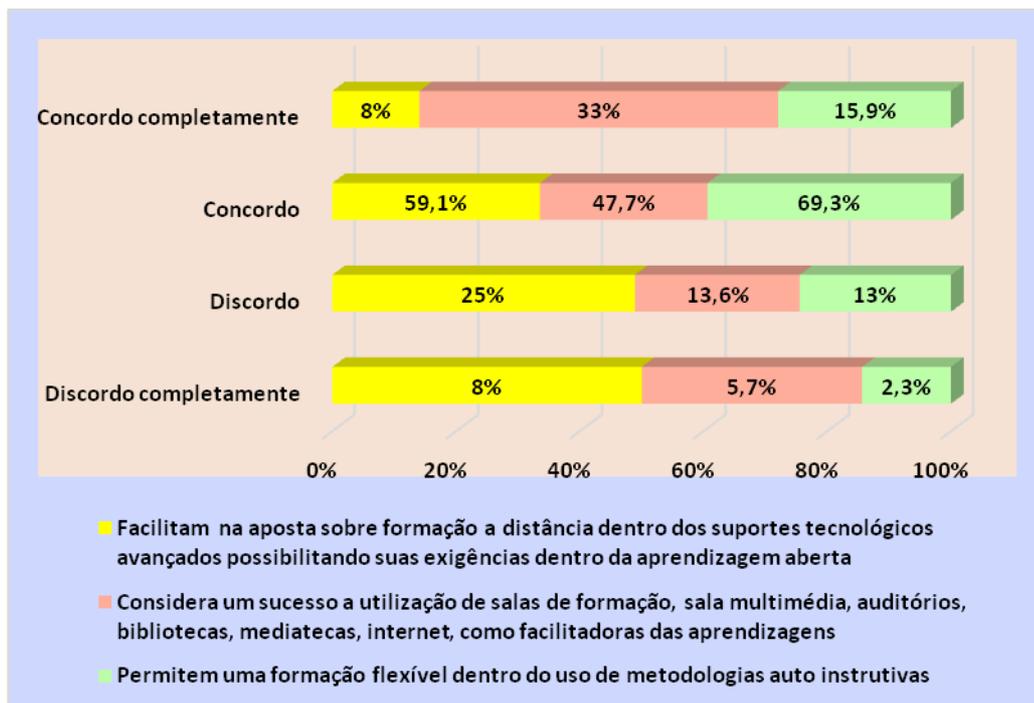


Figura 48: Facilitam na aposta sobre formação a distância dentro dos suportes tecnológicos avançados possibilitando suas exigências dentro da aprendizagem aberta. Considera um sucesso a utilização de salas de formação, sala multimídia, auditórios, bibliotecas, mediatecas, internet, como facilitadoras das aprendizagens. Permitem uma formação flexível dentro do uso de metodologias auto instrutivas

9. Resultados Descritivos. Dimensão I: competências adquiridas nas ações de formação contínua.

Tabela Resumo estatísticos descritivos. Dimensão I: competências adquiridas nas ações de formação contínua

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
I.1.Contribuem para a incorporação dos formados no mercado de trabalho	88	0	3,26	3,00	,557	2	4
I.2.Permite aos professores adquirir novas habilidades, capacidades que podem ser aplicadas na sua carreira docente	88	0	3,18	3,00	,617	1	4
I.3.Permitem melhorar a forma de interpretar as atividades docentes fora e dentro da sala de aula	88	0	3,40	3,00	,558	2	4

I.4. Permitem aos professores ampliar o seu conhecimento para a progressão na carreira profissional	88	0	3,41	3,00	,517	2	4
I.5. Contribuem diretamente na progressão profissional dos professores	88	0	3,25	3,00	,665	1	4
I.6. As ações de formação contínua fazem com que os professores partilhem as suas experiências a partir dos conteúdos apreendidos	88	0	3,22	3,00	,596	2	4
I.7. Sobrevalorizam a prática profissional para as aprendizagens pedagógicas dos professores	88	0	3,20	3,00	,590	2	4
I.8. As ações de formação contínua são valorizadas como uma entidade ou um processo de descoberta e desenvolvimento profissional e não um mero processo de ensinar	88	0	3,25	3,00	,630	1	4
I.9. Permitem valorizar o potencial dos professores perante uma situação do seu futuro profissional	88	0	3,17	3,00	,629	1	4
I.10. Permitem avaliar e creditar oficialmente a qualificação profissional de qualquer professor	88	0	3,23	3,00	,582	2	4

I.1. Contribuem para a incorporação dos formados no mercado de trabalho

De acordo com as respostas obtidas dos professores na tabela (49) podemos observar que dos 88 professores inquiridos 55 que, totaliza 62,5% concordam; 28, que perfaz 31% concordam completamente; e 5, que corresponde a 5,7% concordam completamente.

Assim, na opinião dos inquiridos esta variável é caracterizada por um valor de frequência e de percentagem muito elevada e positiva, o que causa impacto positivo no que concerne a contribuição para a incorporação dos formados no mercado de trabalho, já que as ações podem centrar-se no desenvolvimento profissional dos professores inquiridos.

Contribuem para a incorporação dos formados no mercado de trabalho

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
--	------------	-------------	--------------------	-----------------------

	Discordo	5	5,7	5,7	5,7
	Concordo	55	62,5	62,5	68,2
Válidos	Concordo completamente	28	31,8	31,8	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela 49: Contribuem para a incorporação dos formados no mercado de trabalho

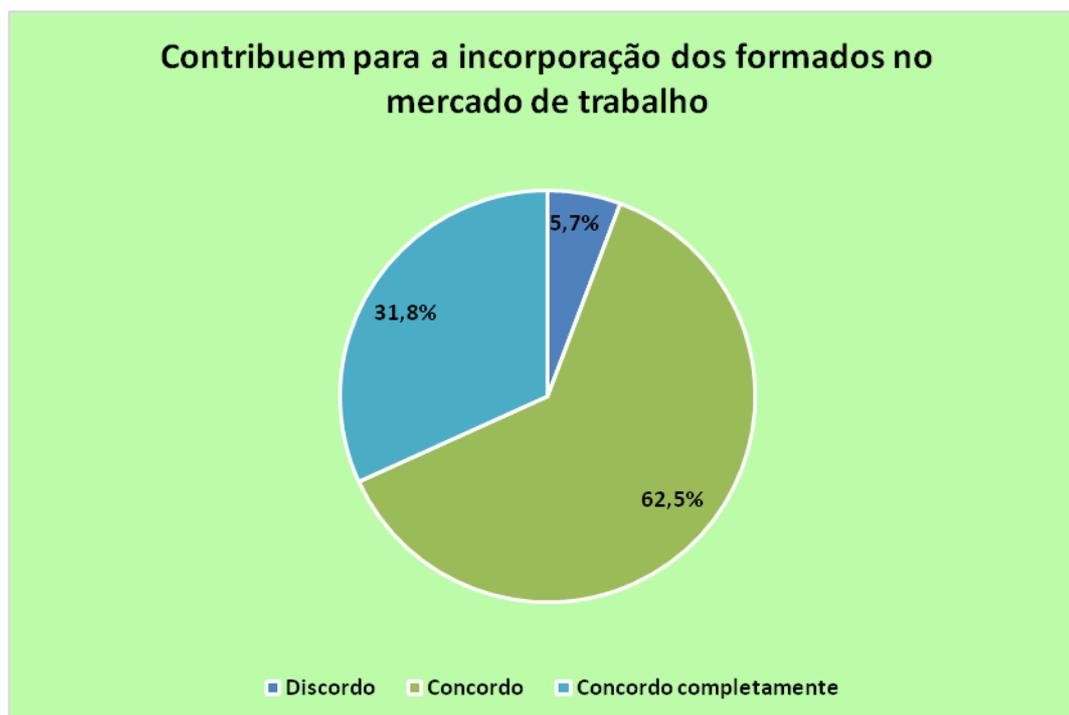


Figura 49: Contribuem para a incorporação dos formados no mercado de trabalho

I.2. Permite aos professores adquirir novas habilidades, capacidades que podem ser aplicadas na sua carreira docente

Quanto a esta variável os professores inquiridos 55 que, corresponde a 62% concordam; 25, que totaliza 28,4% concordam completamente; 7, que perfaz 8% discordam; e 1, que equivale a 1,1% discorda completamente.

Face ao exposto, nesta variável observou-se que a maioria dos professores inquiridos têm uma perceção positiva com relação a este item, o que pressupõe-se que o desenvolvimento de competências será um fator muito importante para aquisição de habilidades, capacidades, que possam ser aplicadas na sua carreira profissional.

Permite aos professores adquirir novas habilidades, capacidades que podem ser aplicadas na sua carreira docente

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	7	8,0	8,0	9,1
Válidos Concordo	55	62,5	62,5	71,6
Concordo completamente	25	28,4	28,4	100,0
Total	88	100,0	100,0	

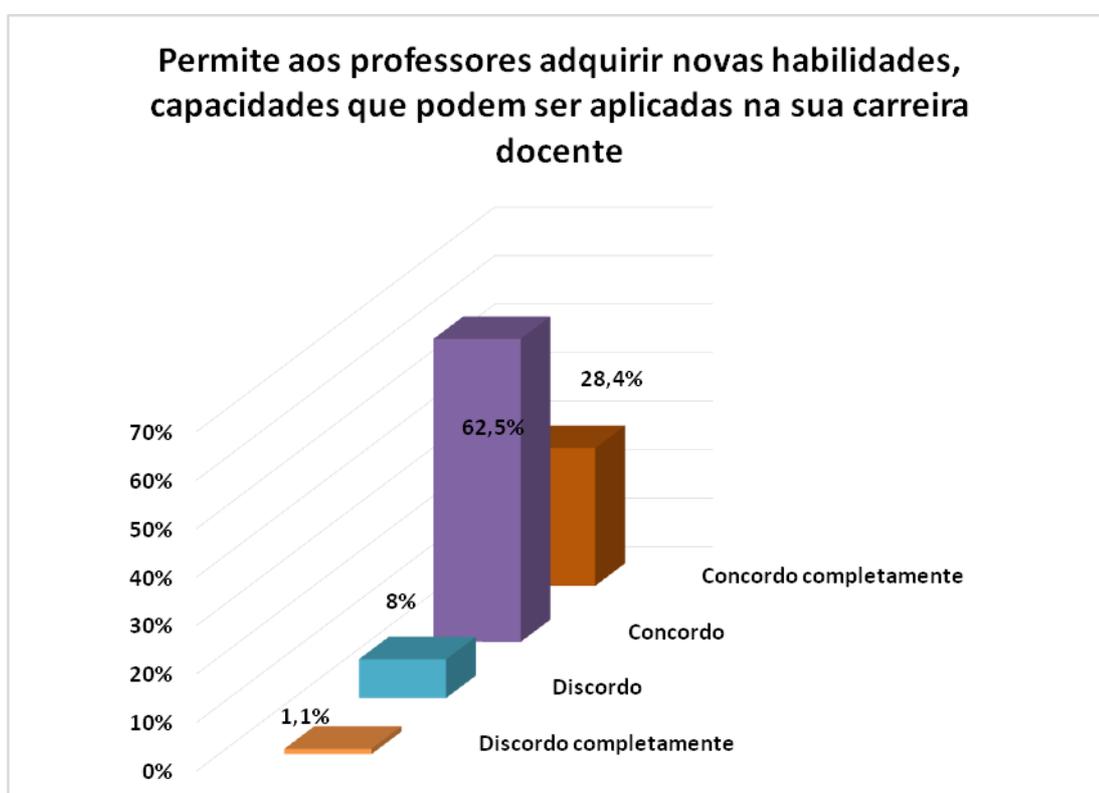


Figura 50: Permite aos professores adquirir novas habilidades, capacidades que podem ser aplicadas na sua carreira docente

I.3. Permitem melhorar a forma de interpretar as atividades docentes fora e dentro de sala de aula

A tabela (51) apresenta o resultado dos professores inquiridos onde 47 professores que, perfaz 53,4% concordam; 38, que corresponde a 43,2% concordam completamente; 3, que totaliza 3,4% discordo.

Assim, podemos verificar que os professores inquiridos têm uma opinião positiva e consensual desta variável e se tivermos em conta o resultado obtido

constatamos que ela surge como uma variável mediadora, no que tange as ações de formação contínua dos professores inquiridos.

I.4. Permitem aos professores ampliar o seu conhecimento para a progressão na carreira profissional

Como se pode observar esta variável revela que dos professores inquiridos, 50 que totaliza 56,8% concordam; 37 que corresponde a 42 % concordam completamente; 1 que soma 1,1% discordo.

De uma forma geral, os resultados revelam que os professores inquiridos, considera que realizou uma mudança na realização das ações de formação contínua, que se afigura para o desenvolvimento de competências basilares para o exercício da profissão docente.

I.5. Contribuem diretamente na progressão profissional dos professores

Em relação a esta variável dos 88 professores inquiridos 47 que, corresponde a 53,4% responderam concordam; 32, que perfaz 36,4% concordam completamente; 8, que soma 9,3% discordo; e 1, que equivale a 1,1% discordam completamente.

Assim, no que diz respeito a esta variável e conforme resultados observados no gráfico (51) se constatou que este item contribui positiva e diretamente na progressão profissional dos professores inquiridos.

Permitem melhorar a forma de interpretar as atividades docentes fora e dentro de sala de aula

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo	3	3,4	3,4	3,4
Concordo	47	53,4	53,4	56,8
Concordo completamente	38	43,2	43,2	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Permitem aos professores ampliar o seu conhecimento para a progressão na carreira profissional				

Válidos	Discordo	1	1,1	1,1	1,1
	Concordo	50	56,8	56,8	58,0
	Concordo completamente	37	42,0	42,0	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Contribuem diretamente na progressão profissional dos professores					
Válidos	Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
	Discordo	8	9,1	9,1	10,2
	Concordo	47	53,4	53,4	63,6
	Concordo completamente	32	36,4	36,4	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabela 51: Permitem melhorar a forma de interpretar as atividades docentes fora e dentro da sala de aula. Permitem aos professores ampliar o seu conhecimento para a progressão na carreira profissional. Contribuem diretamente na progressão profissional dos professores

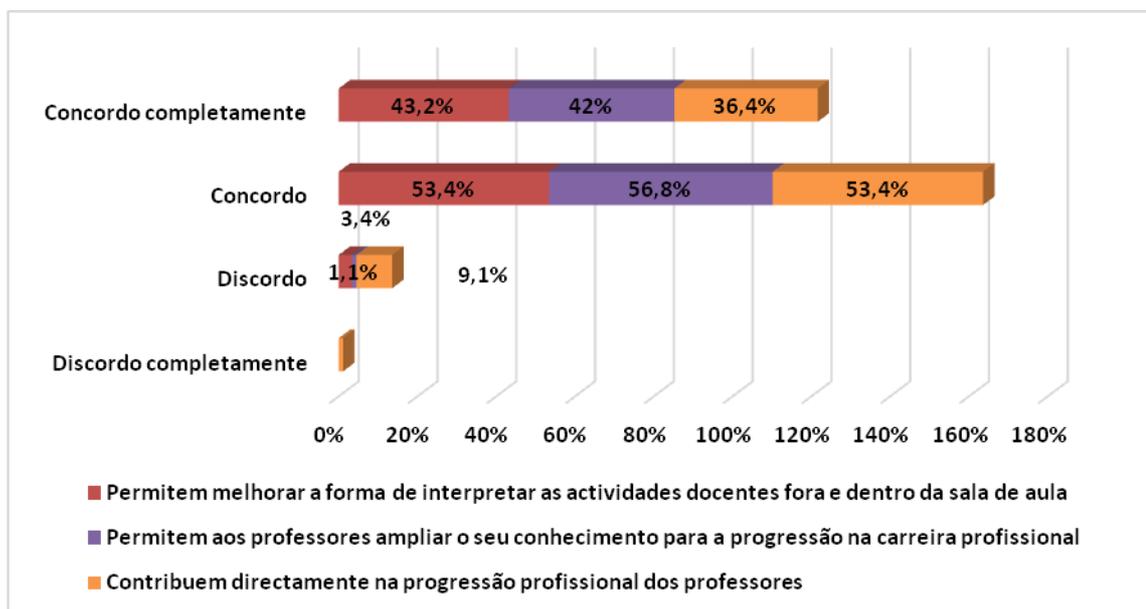


Figura 51: Permitem melhorar a forma de interpretar as atividades docentes fora e dentro de sala de aula. Permitem aos professores ampliar o seu conhecimento para a progressão na carreira profissional. Contribuem diretamente na progressão profissional dos professores

I.6. As ações de formação contínua fazem com que os professores partilhem as suas experiências a partir dos conteúdos apreendidos

A tabela (52) apresenta o resultado dos professores que responderam a esta variável, 53 professores que, equivale a 60,2% responderam concordam; 27, que totaliza 30,7% concordam completamente; e 8 que perfaz a 9,1% discordam

Assim, os resultados revelam que existe uma diferença significativa nesta variável a nível de concordância, o que nos leva a aferir que os professores inquiridos, valorizam bastante essas ações de formação contínua no que concerne a partilha de experiência a partir dos conteúdos apreendidos

I.7. Sobrevalorizam a prática profissional para as aprendizagens pedagógicas dos professores

Relativamente a esta variável podemos observar que 53 professores inquiridos que, totaliza 61,4% responderam concordam; 26, que soma 29,5% concordam completamente; e 8, que corresponde a 9,1% discordo.

Nesta variável podemos verificar que os resultados são muito relevantes em relação ao grau de concordância dos professores inquiridos e nota-se como os mesmos sobrevalorizam a prática profissional para as aprendizagens pedagógicas dos professores na responsabilidade das necessidades de ações de formação contínua.

I.8. As ações de formação contínua são valorizadas como uma entidade ou um processo de descoberta e desenvolvimento profissional e não um mero processo de ensina

O resultado averiguados mostra que nesta variável 51 professores inquiridos que, perfaz 58% responderam concordo; 30, que soma 34,1% concordam completamente; 6, que corresponde a 6,8% discordo; e 1, que totaliza 1,1% discordo completamente.

I.9. As ações de formação contínua fazem com que os professores partilhem as suas experiências a partir dos conteúdos apreendidos

Assim, pode se observar pelos resultados apresentados que os professores inquiridos consideram que as ações de formação contínua são valorizadas dentro de

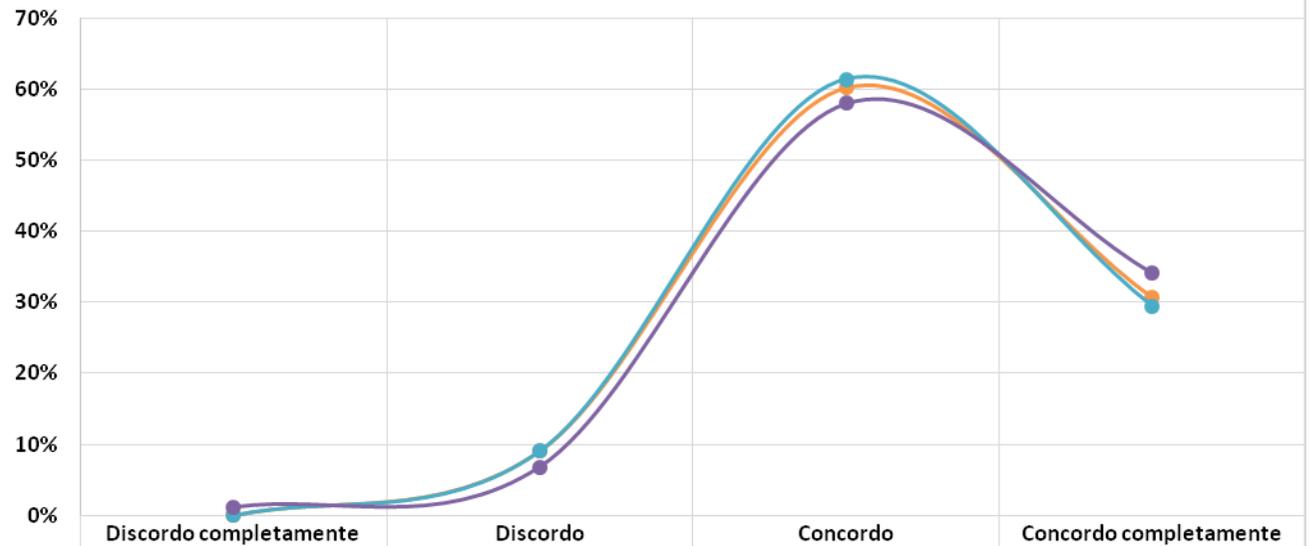
uma apreciação positiva que engloba mudanças nos professores inquiridos enquanto indivíduos e enquanto grupo social contribuindo ativamente para o êxito da prática educativa bem como nas aprendizagens ao longo da vida.

As ações de formação contínua fazem com que os professores partilhem as suas experiências a partir dos conteúdos apreendidos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Válidos				
Discordo	8	9,1	9,1	9,1
Concordo	53	60,2	60,2	69,3
Concordo completamente	27	30,7	30,7	100,0
Total	88	100,0	100,0	
Sobrevalorizam a prática profissional para as aprendizagens pedagógicas dos professores				
Válidos				
Discordo	8	9,1	9,1	9,1
Concordo	54	61,4	61,4	70,5
Concordo completamente	26	29,5	29,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	
As ações de formação contínua são valorizadas como uma entidade ou um processo de descoberta e desenvolvimento profissional e não um mero processo de ensinar				
Válidos				
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	6	6,8	6,8	8,0
Concordo	51	58,0	58,0	65,9
Concordo completamente	30	34,1	34,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 52: As ações de formação contínua fazem com que os professores partilhem as suas experiências a partir dos conteúdos apreendidos. Sobrevalorizam a prática profissional para as aprendizagens pedagógicas dos professores. As ações de formação contínua são valorizadas como uma entidade ou um processo de descoberta e desenvolvimento profissional e não um mero processo de ensinar

Figura 52: As ações de formação contínua fazem com que os professores partilhem as suas experiências a partir dos conteúdos apreendidos. Sobrevalorizam a prática profissional para as aprendizagens pedagógicas dos professores. As ações de formação contínua são valorizadas como uma entidade ou um processo de descoberta e desenvolvimento profissional e não um mero processo de ensinar



— As ações de formação contínua fazem com que os professores partilhem as suas experiências a partir dos conteúdos apreendidos	0%	9,1%	60,2%	30,7%
— Sobrevalorizam a prática profissional para as aprendizagens pedagógicas dos professores	0%	9,1%	61,4%	30%
— As ações de formação contínua são valorizadas como uma entidade ou um processo de descoberta e desenvolvimento profissional e não um mero processo de ensinar	1,1%	6,8%	58%	34,1%

I.10 Permitem valorizar o potencial dos professores perante uma situação do seu futuro profissional

A tabela (53) apresenta o resultado dos professores que responderam a esta variável onde 54 inquiridos que, corresponde a 61,4% responderam concordam; 25, que soma 28,4% concordam completamente, 8, que perfaz 9,1% discordam; e 1, que totaliza 1,1% discorda completamente.

Assim, podemos afirmar que para esta variável, o grau de concordância não apresenta uma homogeneidade, mas a diferença estatística é significativa o que nos leva a concluir que as ações de formação contínua, valorizam e potenciam os professores perante uma situação do seu futuro profissional.

Permitem valorizar o potencial dos professores perante uma situação do seu futuro profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo completamente	1	1,1	1,1	1,1
Discordo	8	9,1	9,1	10,2
Concordo	54	61,4	61,4	71,6
Concordo completamente	25	28,4	28,4	100,0
Válidos				
Total	88	100,0	100,0	

Tabela 53: Permitem valorizar o potencial dos professores perante uma situação do seu futuro profissional



Figura 53: Permitem valorizar o potencial dos professores perante uma situação do seu futuro profissional

I.10. Permitem avaliar e creditar oficialmente a qualificação profissional de qualquer professor

A tabela (54) apresenta o resultado dos professores que responderam a esta variável onde dos 88 professores inquiridos 54 que, totaliza 61,4% responderam concordam; 27, que corresponde a 30,7% concordam completamente; e 7 que perfaz 8% discordo.

Assim, os resultados sugerem que os professores inquiridos consideram esta variável como o conjunto de competências basilares para o exercício da profissão. De um modo mais implícito relaciona-as com a capacidade de “aprender a aprender” e que, no seu conjunto, conferi coerência ao agir profissional.

Permitem avaliar e creditar oficialmente a qualificação profissional de qualquer professor

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Válidos Discordo	7	8,0	8,0	8,0

Concordo	54	61,4	61,4	69,3
Concordo completamente	27	30,7	30,7	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabela54: Permitem avaliar e creditar oficialmente a qualificação profissional de qualquer professor

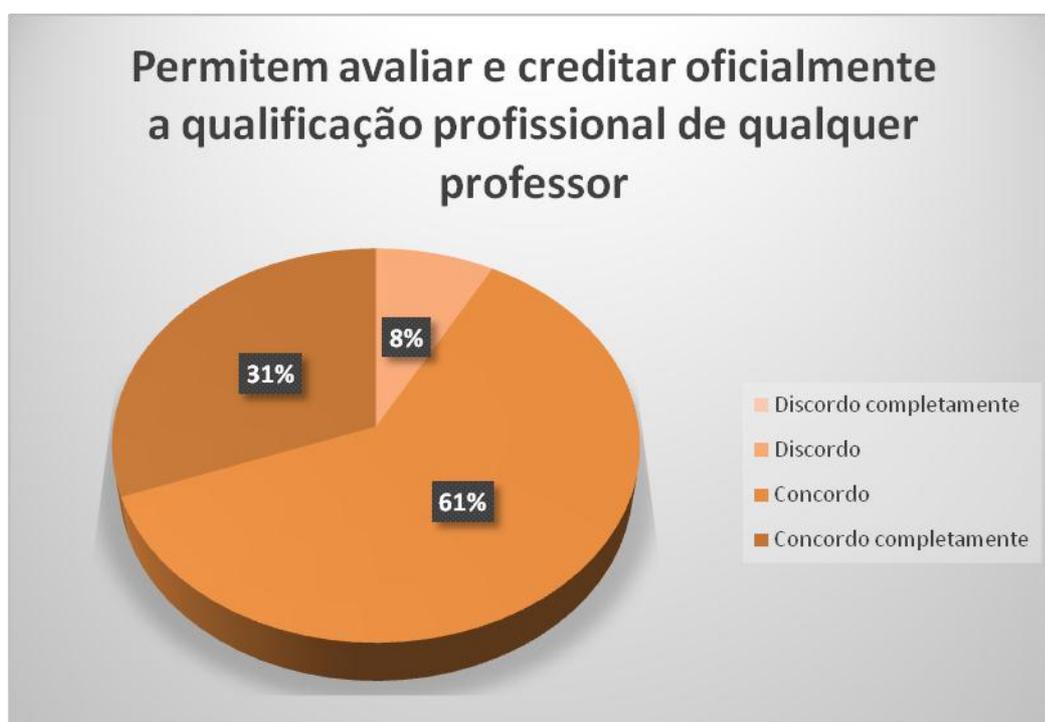


Figura54: Permitem avaliar e creditar oficialmente a qualificação profissional de qualquer professor

Anexo 9

Caracterização fotográfica das escolas em estudo