

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

**Análise da formação contínua de professores como factor de
desenvolvimento para a melhoria do ensino nos colégios privados de
Luanda, Angola**

***ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO COMO FACTOR DE DESARROLLO
PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN COLEGIOS PRIVADOS DE LUANDA (ÁNGOLA)***

Ariete de Fátima Escórcio Paiva Cameira

Director: Dr Francisco Javier Hinojo Lucena

GRANADA, /2017

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

**Análise da formação contínua de professores como factor de
desenvolvimento para a melhoria do ensino nos colégios privados de
Luanda, Angola**

***ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO COMO FACTOR DE DESARROLLO
PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN COLEGIOS PRIVADOS DE LUANDA (ÁNGOLA)***

Ariete de Fátima Escórcio Paiva Cameira

Director: Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena

GRANADA, Setembro/ 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Ariete de Fátima e Paiva Cameira
ISBN: 978-84-9163-650-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48624>

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Ao meu pai em memória

À minha mãe pela paciência que tem tido com a minha família

Ao Cameira pelos momentos que não partilhamos

Aos meus filhos Paki, Fernando, Bráulio e Érica pelos momentos de carinho
atenção que os roubei

AGRADECIMENTOS

À Deus Todo-Poderoso, meu escudo, que me protege todos os dias.

Ao meu Director: Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena, pela sua paciência e dedicação, os meus sinceros agradecimentos.

À Dr.^a Maria João Coelho pelo carinho e apoio que me deu.

À Dr.^a Isabel Sotto e Mello pelo incentivo força e carinho.

Aos professores da universidade de granada, pelos conhecimentos bastante valiosos que souberam transmitir incansavelmente ao longo da fase da elaboração da tesina.

Aos meus colegas do doutoramento, pelo companheirismo demonstrado.

Aos professores dos colégios privados do distrito da Ingombota, que foram alvo do nosso trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

À Direcção da escola 22 de Novembro pela compreensão em especial o director Hernany Lucio

Ao meu colega Bravo da Rosa, pela paciência que teve comigo para conseguir a bolsa de estudo.

À minha colega Maria Raquel Jorge pelo companheirismo

À professora Luisa Solla pelo apoio em termos de bibliografia.

Ao João Alberto Bumba., pela ajuda na elaboração técnica.

À todos os que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu colega Onofre pela ajuda prestada no momento derradeiro.

“O que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida”.

À todos...

Muito obrigado!

RESUMO

A sociedade é cada vez mais exigente em termos de formação de valores, construção de conhecimentos, implementação de modelos pedagógicos e aceitação de novos paradigmas da educação, para tal é necessário que se dê formação aos fazedores da educação.

Não é tarefa fácil a organização de formações contínuas nas instituições de ensino, pois existem dificuldades comuns e diferenciadas por isso as direcções devem estar atentas aos vários problemas existentes nas mesmas. É fundamental a existência de um plano de actividades onde se pode evidenciar todas as dificuldades inerentes as formações desejadas tendo em conta a experiencia acumulada feita nos anos anteriores.

Desde modo, a escolha deste tema surgiu para dar resposta a uma problemática que afecta cada vez mais o sistema educativo e tem haver por um lado com o desenvolvimento profissional dos professores e, por outro, com a forma como são organizadas as formações nas escolas.

As formações podem produzir beneficios aos professores e outros profissionais da educação, assim sendo é preciso analisar as preocupações dos professores de forma individual e colectiva, tendo em conta factores sociais, culturais e organizativos.

O presente trabalho pretende analisar a formação contínua dos professores dos colégios privados de Luanda, Angola, fazendo um levantamento exaustivo sobre formação contínua, organização, formadores, local das formações, temas pertinentes e intercâmbio de conhecimentos nas escolas do ensino primário e 1º ciclo. Pretende-se ainda com esse trabalho contribuir para uma crescente sustentabilidade do sucesso escolar generalizado, na perspectiva de uma escola para todos com idêntica possibilidade de acesso e sucesso.

Palavras-chaves: formação, formação contínua

ABREVIATURAS E SIGLAS

IMNE- Instituto médio normal de educação

ISCED- Instituto superior de ciências de educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

INEF- Instituto normal de educação física

DPC- Desenvolvimento profissional contínuo

EPF- Escola de professores do futuro

ADPP Ajuda de Desenvolvimento de povo para povo - Angola

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	II
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABREVIATURAS E SIGLAS	V
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIV
RESUMEN	XIII
INTRODUÇÃO	31
PRIMEIRA PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
CAPÍTULO I - CONCEITUALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA	40
1.1 DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA	40
1.2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	43
1.3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES E A IMPLEMENTAÇÃO DE MODELOS DE FORMAÇÃO	48
<i>1.3.1 Modelos e princípios de formação</i>	50
1.4 PARADIGMAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA	60
1.5 APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA	64
1.6 DA FORMAÇÃO DIRIGIDA À QUALIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	69
1.7 DA FORMAÇÃO CONTÍNUA À CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES POR COMPETÊNCIAS	75
1.8 A SUPERVISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NUMA ESCOLA REFLEXIVA	83
<i>1.8.1 A supervisão pedagógica como factor promocional da investigação-acção</i> ...	85
1.9 O PROFESSOR E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	89
CAPÍTULO II - O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO LEGISLATIVO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA	95
2.1 A TRADIÇÃO DA PRÁTICA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, PORTUGAL E ESPANHA	95
2.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO SISTEMA EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA	102
2.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTÍNUA EM ANGOLA	103
2.4 A SITUAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA	105
2.5 SITUAÇÃO ACTUAL DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA	107
CAPÍTULO III - A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA	113
3.1 CONCEITO DE COMPETÊNCIA: ORIGEM E EVOLUÇÃO	113

3.2	COMPETÊNCIAS UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO	124
3.3	COMPETÊNCIAS: UMA PROBLEMÁTICA ACTUAL.....	132
3.4	COMPETÊNCIAS BÁSICAS E A APRENDIZAGEM	135
3.5	A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS	140
CAPÍTULO IV - CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE INFLUÊNCIA		
PEDAGÓGICA DOS COLÉGIOS PRIVADOS DE LUANDA.....		
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS COLÉGIOS PRIVADOS DE ANGOLA	145
SEGUNDA PARTE – PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO		
147		
CAPÍTULO V – METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO		
151		
5.1	PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.....	151
5.2	OBJECTIVOS	153
5.2.1	<i>Objectivo Geral.....</i>	153
5.2.2	<i>Objectivos Específicos.....</i>	153
5.3	METODOLOGIA.....	154
5.4	ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO.....	156
5.5	POPULAÇÃO E AMOSTRA (TIPO DE AMOSTRA).....	156
TERCEIRA PARTE – ANÁLISE DOS RESULTADOS		
163		
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS		
168		
6.1	ANÁLISE DESCRITIVA	168
6.1.1	<i>Resultados descritivos dados pessoais, profissionais e motivos que o levaram a frequentar a formação.....</i>	168
6.2	RESULTADOS DESCRITIVOS DIMENSÃO B: ACÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE FREQUENTEI NOS ÚLTIMOS 5 ANOS.....	184
6.3	RESULTADOS DESCRITIVOS DIMENSÃO C: FORMAÇÃO CONTÍNUA CREDITADA EM GERAL	208
6.4	ANÁLISE DE VARIÁVEIS CATEGÓRICAS.....	225
6.4.1	<i>Género.....</i>	226
6.5	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	237
6.7	ANÁLISE FACTORIAL	243
6.8	ANÁLISE FACTORIAL: FORMAÇÃO CONTÍNUA CREDITADA EM GERAL	253
6.8	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS	260
6.8.1	<i>Entrevistas</i>	260
6.9	TRIANGULAÇÃO DE RESULTADOS.....	268
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES E PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA		
280		
7.1	CONCLUSÃO GERAIS	280
7.2	CONCLUSÕES ESPECÍFICAS.....	280
7.3	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	283
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
287		
WEBGRAFIA		
291		
ANEXO I- GUIÃO DA ENTREVISTA.....		
293		

ANEXO II - INVENTÁRIO DE CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE E INDICADORES RELATIVOS A ENTREVISTA.....	297
ANEXO III - QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES	299
ANEXO IV - CARTA DIRIGIDA ÀS DIRECÇÕES DOS COLÉGIOS	305
ANEXO V – TRANSCRISÃO DAS ENTREVISTAS	307

Índice de tabelas

Tabela 1: Caracterização da Amostra dos Elementos da direcção dos estabelecimentos de Ensino Privado em função da idade e género	157
Tabela 2: Caracterização da Amostra dos Elementos da direcção e professores dos estabelecimentos de Ensino Privado em função da formação e tempo de serviço	157
Tabela 3: Caracterização da Amostra dos professores dos estabelecimentos de Ensino Privado em função da idade e género	158
Tabela 4: Caracterização da Amostra dos professores dos estabelecimentos de Ensino Privado em função das habilitações académicas	158
Tabela 5: Designação dos peritos.	161
Tabela 6: Resumo Estatísticos descritivos dados pessoais, profissionais e motivos que o levaram a frequentar a formação	168
Tabela 7: Género	169
Tabela 8: Idade	170
Tabela 9: Habilitações académicas.....	171
Tabela 10: Situação Profissional	172
Tabela 11: Tempo de serviço na instituição	173
Tabela 12: Tempo de Serviço	174
Tabela 13: Instituição de trabalho	175
Tabela 14: Horário de trabalho	177
Tabela 15: Acções de formação.....	177
Tabela 16: Frequência das acções	178
Tabela 17: Frequência que as frequentou.....	179
Tabela 18: Em que local frequentou as acções de formação.....	180
Tabela 19: Percentagens, razões/motivos da escolha do local para fazer a formação..	181
Tabela 20: Motivos que o levaram a frequentar a formação.....	183
Tabela 21: Resumo Estatísticos descritivos Dimensão B: acções de formação contínua que frequentei nos últimos 5 anos	185
Tabela 22: Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.....	186
Tabela 23: Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica.....	187
Tabela 24: Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que leciono.....	188
Tabela 25: Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	189
Tabela 26: Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular com a reforma educativa.....	190
Tabela 27: Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC).....	191
Tabela 28: Motivaram-me para a construção de materiais didácticos.....	192
Tabela 29: - Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional..	192
Tabela 30: Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.....	193

Tabela 31: Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas.....	193
Tabela 32: Motivaram-me para a construção de materiais didáticos.....	194
Tabela 33: Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.....	195
Tabela 34: Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.	196
Tabela 35: Contribuições para motivação para quebrar o isolamento e para alterar as metodologias de ensino e educação.....	197
Tabela 36: Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.	198
Tabela 37: Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos ...	199
Tabela 38: Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade/ comunidade educativa.	200
Tabela 39: Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação.....	201
Tabela 40: Contribuíram para a alteração das minhas práticas docentes.	201
Tabela 41: Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos ...	202
Tabela 42: Contribuíram para uma maior comunicação com outras escolas	203
Tabela 43: Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor	205
Tabela 44: Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.	205
Tabela 45: Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas	206
Tabela 46: Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.	207
Tabela 47: - Estatísticos Descritivos Formação contínua creditada em geral.	209
Tabela 48: A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares de cada disciplina.	210
Tabela 49: A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão.	211
Tabela 50: A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos	212
Tabela 51: A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.	213
Tabela 52: A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores. VS A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola.....	214
Tabela 53: O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.	215
Tabela 54: A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade de cada uma das disciplinas.	216
Tabela 55: O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução problemas específicos com os quais os professores se defrontam.	217

Tabela 56: A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra. VS A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência VS A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas.....	218
Tabela 57: Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos.....	219
Tabela 58: A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas.....	220
Tabela 59: Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades. VS Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão	221
Tabela 60: As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias	222
Tabela 61: No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas...	223
Tabela 62: Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação.	224
Tabela 63: A formação contínua deve ser uma preocupação das direcções das escolas pois são elas que as devem promover.....	225
Tabela 64: Provas de qui-quadrado.	226
Tabela 65: Tabela de contingência Género*Idade.	226
Tabela 66: Provas de qui-quadrado.	227
Tabela 67: Tabela de contingência Idade*Habilitações Académicas.....	228
Tabela 68: Provas de qui-quadrado.	229
Tabela 69: Tabela de contingência Idad*Situação profissional.	229
Tabela 70: Provas de qui-quadrado	230
Tabela 71: Tabela de contingência Idade*A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	231
Tabela 72: Provas de qui-quadrado.	234
Tabela 73: Tabela de contingência Idade*. A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência.....	235
Tabela 74: Provas de qui-quadrado.	237
Tabela 75: Tabela de contingência Habilitações académicas*Situação profissional...	237
Tabela 76: Tabela de contingência Habilitações académicas*Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	238
Tabela 77: Provas de qui-quadrado	238
Tabela 78: Provas de qui-quadrado.	239
Tabela 79: Tabela de contingência Situação profissional*Horario de trabalho	240
Tabela 80: Provas de qui-quadrado.	240

Tabela 81: Tabela de contingência Situação Profissional*Cumprimento de funções docentes.	241
Tabela 82: Provas de qui-quadrado.	241
Tabela 83: Tabela de contingência Situação Profissional*Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.	242
Tabela 84: KMO y prueba de Bartlett.	243
Tabela 85: Comunalidades.	244
Tabela 86: Varianza total explicada.	245
Tabela 87: Matriz de componentesa.	247
Tabela 88: Matriz de componentes rotadosa.	248
Tabela 89: KMO y prueba de Bartlett.	253
Tabela 90: Aspectos Comuns.	254
Tabela 91: Variança total explicada.	255
Tabela 92: Matriz de componentesa.	256
Tabela 93: Matriz de componentes rotados ^a	258
Tabela 94: Análise das entrevistas por identificação profissional.	261
Tabela 95: Análise das entrevistas por percurso profissional.	262
Tabela 96: Análise das entrevistas por representações sobre a formação contínua e os seus contextos de formação.	264
Tabela 97: Análise das entrevistas por concepções sobre o trabalho colaborativo.	265
Tabela 98: Representação do contexto de trabalho, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.	266
Tabela 99: Exceptivas e perspectivas.	267
Tabela 100: Triangulação dos resultados.	268

Índice de figuras

Figura 1: Formação tradicional de professor do Ensino Secundário em Portugal.. (Estrela & Estrela (1977:12).....	97
Figura 2: Fig. 2: Formação tradicional de professores de Educação Física em Portugal. Estrela & Estrela (1977:13).....	98
Figura 3: Circulo virtuoso.....	126
Figura 4: Exemplo da competência em acção no caso da educação	129
Figura 5: Etapas do estudo.....	156

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra por género	169
Gráfico 2: Distribuição dos professores por grupo etário.....	171
Gráfico 3: Habilitações académicas dos professores.....	172
Gráfico 4: Situação Profissional.....	172
Gráfico 5: Tempo de serviço na instituição.....	174
Gráfico 6: Tempo de serviço	175
Gráfico 7: Instituição de trabalho	176
Gráfico 8: Horário de trabalho.....	177
Gráfico 9: Frequência de formações.....	178
Gráfico 10: Frequência de formações nos últimos 5 anos.....	179
Gráfico 11: Formações preparadas pelas instituições	180
Gráfico 12: Escolha do local para fazer formação	181
Gráfico 13: Razões/motivos da escolha do local para fazer formação.....	182
Gráfico 14: Motivos que levam a frequentar a formação.....	184
Gráfico 15: Formação e os interesses pessoais.....	186
Gráfico 16: formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica.....	187
Gráfico 17: Necessidades de formação ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que leciona.....	188
Gráfico 18: Contribuição da formação para a actualização dos meus conhecimentos.....	189
Gráfico 19: Preocupação relacionada com a compreensão e a implementação de medidas ao nível curricular.....	190
Gráfico 20: Necessidade Formativas ao nível das TIC	191
Gráfico 21: Motivação para construção de matérias didácticos e a sua relação directa com a vida profissional.....	192
Gráfico 22: Compreensão dos textos normativos.....	194
Gráfico 23: Motivação para a construção de materiais didácticos.....	195
Gráfico 24: Importância dada à troca de experiências	196
Gráfico 25: Contribuição das formações.....	197
Gráfico 26: Formação como construção de sabres.....	198
Gráfico 27: Desenvolvimento de projectos de inovação com alunos.....	199
Gráfico 28: Dinâmicas relacionais entre a escolar e a sociedade/comunidade educativa	200
Gráfico 29: Relacionamento com Pais/ Encaregados de Educação.....	201
Gráfico 30: Alteração de práticas	202
Gráfico 31: Relacionamento com os alunos	203
Gráfico 32: Comunicação com outras escolas.....	204
Gráfico 33: Perspectivas sobre o professor	206
Gráfico 34: Desenvolvimento de projectos de inovação com os meus colegas.....	207
Gráfico 35: Contribuição para desenvolver as atitudes de colaboração com outros professores.....	208
Gráfico 36: Organização da formação Continua	211
Gráfico 37: Efeitos da formação continua.....	212
Gráfico 38: Finalidades da formação continua.....	213
Gráfico 39: Contributos da Formação Continua.....	214
Gráfico 40:Objetivos principal da Formação continua.....	215

Gráfico 41: Organização da Formação Continua	216
Gráfico 42: Objetivo prioritário da Formação Continua	217
Gráfico 43: Fases da formação contínua no desenvolvimento profissional de cada professor	218
Gráfico 44: Formadores na formação continua	219
Gráfico 45: Parcerias de escolas na Formação Continua	220
Gráfico 46: Formação Continua como forma de diálogo	221
Gráfico 47: Organização das ações de formação.....	222
Gráfico 48: Formação continua e equipas de professores	223
Gráfico 49: Caraterização dos Formadores	224
Gráfico 50: Formação continua como preocupação das direcções de escola.....	225
Gráfico 52: Gráfico de sedimentação	246
Gráfico 53: Gráfico de sedimentação	256

Resumen

En la sociedad actual, la escuela enfrenta numerosos problemas debido a la heterogeneidad de culturas y la diversificación de personas y personalidades con diferentes opiniones. Todos los profesionales de la educación se enfrentan a situaciones a lo largo de su profesión que a menudo cuestionan su trabajo.

Vivimos en un mundo en que la educación se encuentra en un momento de desarrollo no sólo en términos de conocimientos pedagógicos, sino también en la adaptación de las nuevas tecnologías de información. Por eso, es necesario que se invierta en la formación continua de los profesores y otros profesionales. Porque el mundo se ha vuelto globalizador.

Hemos comprobado numerosos problemas en el ámbito de la formación, tanto en las escuelas estatales, como en las escuelas privadas. Es necesario repensar en lo que es la formación inicial para dar continuidad a la formación y desarrollo profesional de los hacedores de la educación. En este sentido, el Ministerio de Educación y los actores sociales deben estar preocupados por la mejora de la formación de cuadros que constituye el sistema educativo.

Cuando asignamos responsabilidades a los agentes sociales (escuelas de enseñanza privada) tenemos que tener en cuenta los elementos que van a trabajar para otros, teniendo en cuenta su formación profesional, pues hemos comprobado la ausencia de muchos aspectos pedagógicos, organizativos y administrativos en estas instituciones.

A veces, tenemos dificultades para elegir el tipo de modelo que queremos adecuar a las escuelas por donde pasamos, pero para hacerlo es necesario saber el medio en que estamos insertos, teniendo en cuenta aspectos personales, profesionales, organizacionales, culturales, para poder crear una Escuela donde los profesores y todo el elenco de la institución se sienten como si estuvieran en un escenario de teatro. Porque sabemos que la escuela es como si fuera un teatro, donde encontramos varios actores que debemos tener en cuenta aspectos arriba citados, para que puedan desarrollarse de forma multifacética.

Hoy ya no debería existir escuelas sin un programa educativo que lleva a los alumnos en una plena formación integral. Sin embargo, por falta de competencia por parte de muchos directores, hace que notemos escuelas sin el proyecto arriba

mencionado, dificultando así el aprendizaje continuo de los docentes y consecuentemente la formación de los futuros alumnos.

Por lo tanto, nuestro trabajo está agrupado en dos partes, subdivididas en cuatro capítulos. En la primera parte, denominada fundamentación teórica, tratábamos del primer capítulo con el tema conceptualización de formación continua.

En este capítulo, vimos apartados como el concepto de formación continua desde el punto de vista de varios autores, formación y desarrollo profesional, la profesionalización de los profesores y la implementación de modelos de formación, paradigmas de la formación continua, modelos y principios de formación, el aprendizaje autodirigido y la formación dirigida a las cualificaciones de las competencias.

Comenzando con el primer apartado, presentamos algunos conceptos de formación continua desde el punto de vista de varios autores:

Por lo tanto, Day (1999) dice que la formación continua es un conjunto de eventos que ocurren en la escuela. Peterson (2003: 96) presenta la idea de que la formación continua es el conjunto de acciones de formación, que recae al cuerpo docente, para elevar su nivel técnico. Después de estos y otros autores, entendemos, pues, que la formación continua es un conjunto de actividades inherentes a la actualización de conocimientos que proporciona el intercambio de experiencias en reuniones que facilitan desarrollar actitudes, hábitos, aptitudes y competencias profesionales.

Klafki (1990), citado por García (1999: 20), se refirió a la necesidad de superar la división entre formación general y especializada a través de la idea básica de formación politécnica, un esfuerzo para eliminar la separación esquemática de la formación general y la formación profesional, hacer fructífera la relación entre comunidad e individualidad de objetivos, contenidos y capacidades, un sobrepasar la división entre formación teórica y práctica, de trabajo intelectual y físico.

En el caso de las mujeres, su objetivo prioritario, de acuerdo con Imberón (1998), es promover el aprendizaje a través de la mejora del desempeño de los profesores del alumno.

En cuanto a la formación y desarrollo profesional, Perrenoud y Thurler (2002: 89), afirman que el profesor tendrá la capacidad de reinventar su escuela como lugar de trabajo y reinventarse a sí mismos como personas y miembros de una profesión, si están en constante formación. En este orden de ideas, pretendemos que los profesores de los colegios privados de Luanda sean capaces de desarrollar competencias para convertirse

en profesores reflexivos y flexibles y que los alumnos, por ellos formados, sean capaces de formar sus propias ideas en relación a los contenidos, porque la naturaleza de la enseñanza exige que los profesores se comprometen en un proceso de desarrollo profesional continuo a lo largo de toda su carrera. Así, el profesor debe estar vinculado a la adquisición de conocimientos directamente relacionados con la práctica profesional y la de desarrollo de actividades conducentes a una nueva comprensión del saber hacer didáctico y del contexto educativo.

Siguiendo esta idea, es necesaria la profesionalización de los profesores y la implementación de modelos de formación, ya que el profesor, por las experiencias adquiridas como alumno, por las imágenes que transporta de los profesores que vio actuar, trae necesariamente en su formación un modelo de trabajo. A menudo, en el momento en que un estudiante se convierte en profesor quiere transportar aspectos marcados, positivos o negativos, de sus exprofesores, de lo vivido como alumno durante muchos años.

El profesor adquiere las primeras concepciones de enseñanza organizadas y transmitidas por los formadores. Como indican algunos estudios, esta relación del estudiante-futuro profesor con los formadores es determinante en el proceso de aprender a enseñar.

La profesión docente se encuentra bajo la influencia de dos procesos antagónicos, que Mark Ginsburg sintetiza de la siguiente manera: «La profesionalización es un proceso a través del cual los trabajadores mejoran su estatuto, elevan sus ingresos y aumentan su poder / autonomía. En cambio, la proletarización provoca una degradación del estatuto, de los ingresos y del poder / autonomía; Es útil subrayar cuatro elementos de este último proceso: la separación entre la concepción y la ejecución, la estandarización de las tareas, la reducción de los costes necesarios para la adquisición de la fuerza de trabajo y la intensificación de las exigencias en relación con la actividad laboral ». (Ginsburg, 1990: 335).

La formación de profesores puede desempeñar un papel importante en la configuración de una "nueva" profesionalidad docente, estimulando la emergencia de una cultura profesional en el seno del profesorado y de una cultura organizacional en el seno de las escuelas.

Por lo tanto, es importante la continuidad formativa, bajo la influencia de una institución de formación, proporciona al profesor la comprensión del currículo oficial, en particular a través de la adquisición del conocimiento profesional.

Se percibe que varios autores han presentado modelos diferenciados para la formación continua, sin embargo, todos los modelos y perspectivas son defendibles desde que se adecuen al contexto en que emergen.

En este trabajo distinguimos cuatro grandes tipos de formación (es decir, de socialización que implica transmisión de saberes): la forma universitaria - profesionales construyen de manera personalizada saberes teóricos, en una relación pedagógica liberal; La forma formativa-contractual - contratos, comerciales o no, se cruzan entre sí en torno a la transmisión de saberes de naturaleza diversa; El modelo interactivo-reflexivo - los profesores movilizan apoyos técnicos para la elaboración colectiva de saberes profesionales; La forma escolar - las personas contratadas por una instancia que dispone de una violencia simbólica legítima, transmiten a los formandos un conjunto de saberes.

Es bueno recordar que adquirir nuevas competencias; Fomentar la innovación educativa por parte de los profesores; Mejorar la competencia docente son algunas de las finalidades de la formación continua.

En este orden de ideas, Díaz (2009: 30-33), hace referencia a cinco modelos de formación inicial de profesores: el modelo de formación orientada individualmente, el modelo de observación-evaluación, el modelo de desarrollo y de mejora, el modelo de desarrollo, Formación o formación institucional y el modelo de investigación o indagativo.

Al tomar el tema sobre paradigmas de la formación continua, entendemos que en la formación continua existen cuatro paradigmas principales:

El paradigma de la discapacidad presupone la necesidad de formación continua en función de las deficiencias en la formación inicial del profesor. De esta forma esta formación busca colmar las lagunas y deficiencias que el profesor presenta y por eso, pretende dar respuesta a las necesidades de los profesores.

El paradigma del crecimiento encara la formación continua como promotora de desarrollo profesional de los profesores en una lógica de experiencia profesional en la que se valoran las experiencias del profesor y las reflexiones sobre esas experiencias de modo a posibilitar el crecimiento profesional del profesor a partir de sus experiencias .

En lo que respecta al paradigma del cambio, en esta perspectiva la formación continua debe responder por anticipación a los cambios que la propia evolución de la sociedad impone a la educación ya la escuela. Esta es una perspectiva proactiva de la

formación y apunta a los profesores como agentes educativos privilegiados capaces de anticipar cambios e innovaciones en el propio sistema educativo.

Por último, el último paradigma de la formación continua en una línea de solución de problemas circunscribe la formación al aula y los problemas de enseñanza y aprendizaje que allí puedan surgir. En este caso el profesor debe tener un papel interventivo y ser capaz de afirmarse como mediador en la resolución de problemas.

La formación continua se ha convertido, por lo tanto, en un campo de intervención, de formación y de investigación. Nunca fue, sin embargo, una realidad homogénea, antes al contrario. Basta un análisis de la literatura en el área para luego verificar que no es una realidad, ni global, ni homogénea. Es, antes, una realidad en acentuada evolución.

En efecto, la formación continua puede realizarse a partir del aprendizaje autodirigido. Esta es una característica que existe o tiene potencial de existir en todas las personas y en todas las situaciones de aprendizaje en mayor grado o menor grado. En el aprendizaje autodirigido el educando acaba por tener un papel muy activo en su aprendizaje, lo que no quiere decir que la figura del facilitador / educador no tenga preponderancia en el proceso.

Moura (2001), a su vez, presenta ciertas características que llevan al individuo a ser autodirigido en sus aprendizajes: iniciativa, independencia, persistencia, sentido de responsabilidad por aprender, curiosidad, capacidad de ver los problemas como desafíos, deseo de aprender o de Cambiar, orientación de objetivos y gusto por aprender.

Es bueno entender que el aprendizaje autodirigido requiere, por parte de los educandos y educadores, tiempo y esfuerzos considerables.

De esta formación dirigida podemos partir hacia la cualificación de competencias, donde en el modelo de la calificación tenemos una formación escolarizada, basada en la estabilización de los conocimientos, basada en la transmisión del saber y efectuándose fuera del lugar de trabajo y fuera de las condiciones reales de trabajo, aunque sea reconocida socialmente a través del certificado, aunque este modelo se ha cuestionado debido a la inadecuación entre el contenido de la cualificación de las personas y las exigencias de los puestos concretos que cuestionan las empresas cuando se enfrentan a las nuevas exigencias del mercado.

De este modo, se vuelve urgente encontrar procesos de formación que promuevan la formación y produzcan competencias, ya que, con la emergencia de la

competencia, el concepto de formación se ha modificado. Por eso, velar por el aprendizaje de los alumnos exige que el profesor transforme su relación con el saber, su modo de enseñar y su identidad. Las competencias que caracterizan a este nuevo profesor, pueden ser varias, entre ellas las que se presentan a continuación:

Considera los conocimientos construidos por los alumnos fuera de la escuela;

Considerar los conocimientos a ser construidos como producción cultural socialmente significada, que deben ser recursos a ser movilizados;

Identificar y explicitar las competencias a ser construidas o movilizadas por los alumnos;

Considerar, explicitar y explorar las relaciones interdisciplinarias;

Trabajar regularmente por problemas;

Contextualizar los conocimientos, los problemas y las actividades;

Crear y utilizar medios de enseñanza;

Negociar proyectos de los y con los alumnos y gestionarlos colectivamente;

Adoptar una planificación flexible y saber improvisar;

Desarrollar una evaluación formativa y permanente durante el trabajo;

Implementar y explicitar para los alumnos el contrato didáctico.

Por lo tanto, no se debe esperar que todos los profesores de una escuela hayan desarrollado todas estas competencias.

En el punto sobre la formación continua a la construcción del desarrollo profesional de los docentes por competencias, abordamos que los programas de formación de los profesores, articulan las competencias identificadas como una verdadera cultura básica en las ciencias de la educación y desarrollarlas en función de un procedimiento reflexivo de formación Continua.

Antes definimos la palabra competencia según varios autores. A pesar de que existen diversas definiciones sobre competencias aceptamos la definición y añadimos diciendo que ésta está relacionada con las actividades del día a día del individuo como un ser profesional aplicando sus técnicas viviendo sus experiencias cambiando conforme va desarrollando sus aptitudes en el área en que está inserto .

Al preocuparse por las competencias, estaremos, sobre todo, luchando por una formación profesional de los profesores basada en la realidad de las prácticas. Sin embargo, esto también significa tener que hacer que la profesión evolucione a través del desarrollo de nuevas competencias.

Habiendo relatado los hechos sobre la formación continua a la construcción del desarrollo profesional de los docentes por competencias, convertimos a este tema competencias: una problemática actual. Aquí percibimos que para una persona ser competente no basta tener dinero o tener sentido de arrogancia, sino saber ser.

Sobre la temática - la supervisión en el proceso de formación continua en una escuela reflexiva abordamos que como uno de los principales actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor tendrá que sentirse verdaderamente responsable de ese proceso y con el poder de arriesgar innovaciones y tomar decisiones que Se le advierte de una reflexión crítica, consciente y comprometida. Para ello, debe estar disponible para el aprendizaje continuo y consciente de que la profesión que eligió presupone una entrega al conocimiento.

Como sucede en muchas otras profesiones, el actuar profesional del profesor no puede ser, en la actualidad, realizado sólo en situaciones de aislamiento. La complejidad de los problemas requiere trabajo en equipo derivado de la asunción de proyectos comunes.

De ahí que la supervisión pedagógica en un contexto de formación a lo largo de la vida implica repensar prácticas pedagógicas y actitudes organizacionales que estimulen y desarrollen actitudes autónomas, participativas y colaborativas, con base en conceptos como reflexividad, autonomía e investigación-acción. Implica también repensar conceptos como desempeño y evaluación formativa adecuados a contextos educativos específicos y debidamente diagnosticados. Estimular la mejora del desempeño profesional impone una actitud de corresponsabilización entre los pares, las instituciones que éstos integran y el público objetivo con quien interactúan en el cotidiano escolar: al alumno, la calidad de sus aprendizajes y los índices de éxito.

Así podemos considerar una reflexividad sobre las decisiones preactivas, en que el objeto de reflexión se refiere a las decisiones tomadas en la preparación de las clases; Reflexión sobre las decisiones interactivas, o la reflexión en la acción de Schön (modelo de profesor reflexivo: 1992) que ocurre durante la propia acción, reformulándola. Aquí el objeto de reflexión se refiere a las decisiones tomadas durante la acción, al enfrentar situaciones imprevistas, en una interacción establecida con los alumnos. Cuando un profesor se revela flexible al escenario complejo de interacciones en la práctica, la reflexión en la acción se convierte en el mejor instrumento del aprendizaje; Reflexión sobre las decisiones proactivas, o la reflexión sobre la acción de Schön.

Al hablar del profesor y su desarrollo profesional, percibimos que la formación de profesores puede desempeñar un papel importante en la configuración de una "nueva" profesionalidad docente, estimulando la emergencia de una cultura profesional en el seno del profesorado y de una cultura organizacional en el ámbito De las escuelas.

Ser profesor - una profesión imposible ", como afirmaba Freud. "Él tiene que enseñar al niño a dominar sus impulsos... debe inhibir, prohibir y reprimir, lo que trae consigo el peligro de la enfermedad neurótica para el profesor, según Freud. Durante siglos, de profesor se exigió "que fuera el modelo de virtudes y más recientemente que desempeñara las funciones de un técnico, capaz de cambiar los comportamientos y actitudes de todo tipo de alumnos". (Fuentes, C., 2004).

En el capítulo II, denominado el desarrollo histórico legislativo de la formación continua, desarrollamos temas como, la tradición de la práctica en los programas de formación inicial de profesores en los Estados Unidos de América, Portugal y España, Antecedentes históricos del sistema educativo de la educación en Angola, La Contextualización De la formación profesional y continua en Angola, la situación de la formación de profesores en Angola y la situación actual de la educación en Angola.

Partiendo del subtema la tradición de la práctica en los programas de formación inicial de profesores en los Estados Unidos de América, Portugal y España. Aquí varios autores presentaron sus subsidios sobre el tema. Así, Zeichner (1993: 36), señala que la orientación de la formación de profesores acentúa el papel del profesor como académico y especialista de las materias de estudio (contenidos de enseñanza) y asume muchas formas diferentes, dependiendo de las disciplinas a enseñar y del saber De las disciplinas subyacentes a propuestas específicas de la reforma.

En este subtema, percibimos que antes de la existencia de los programas formales de formación en los Estados Unidos de América, la formación clásica en Letras era equivalente a estar preparado para enseñar (Borrowman, 1965), citado por Zeichner (1993: 36). Durante el siglo XX, a medida que se establecieron programas para la preparación de profesores de enseñanza básica y secundaria en las universidades, persistió el punto de vista de que la mejor manera de preparar a los profesores era darles una formación sólida en Letras, complementada Por la experiencia de aprendizaje en una escuela. Durante todo este período, las contribuciones dadas por las escuelas, facultades y departamentos de educación, con miras a la formación para la enseñanza (con excepción del practicum), fueron severamente criticadas por tener una calidad

intelectual supuestamente inferior y por interferir en la formación académica de los profesores.

En los Estados Unidos, la formación continua se basa en la motivación personal de cada uno y en su empeño en términos de progresión en la carrera (Hawley y Hawley, 1997), mientras que en Japón la prioridad se da en el desarrollo colegial y colaborativo en el que el papel de los pares es un factor determinante en términos de formación continua, ya que se basa en redes de trabajo (Shimahara, 1997), citados por Day (1999: 205-6). Por ejemplo, la formación de profesores de enseñanza secundaria (liceo o técnico), encontramos, tanto en el campo de la formación literaria como en el de la científica, un conjunto de elementos comunitarios

Day (1999: 207). Conserva que, aunque los profesores tienen hoy más oportunidades en términos de formación continua, también tienen:

Menos oportunidades para un aprendizaje amplio;

Menos opciones en cuanto a lo que aprenden;

Menos apoyo para el estudio, a menos que pertenezcan a un grupo destinatario.

Sin embargo, todo lo que se ha dicho en este tema, refleja el desarrollo de los programas de enseñanza a lo largo de los años en los diferentes contextos de los países referidos, fruto de las necesidades de formación de profesores reflexivos con el fin de desarrollar competencias básicas a los alumnos que asisten a las escuelas de enseñanza primaria y secundaria. También enfoca aspectos ligados a la formación de los profesores en lo que concierne a los cursos de Pedagogía y la forma que se dictan, limitando sólo las cuestiones teóricas, olvidando los aspectos prácticos que es de gran importancia para que el futuro profesor tiene capacidad para enfrentar una clase donde irá sin duda encontrar alumnos con diversos problemas, realzando los diferentes modelos de formación continua a nivel de varios países como Estados Unidos, Portugal y España.

El punto de destaque cruza con el aspecto de la necesidad de dar oportunidad a los profesores que salen de los cursos de formación de profesores a continuación de perfeccionamiento de los conocimientos ya adquiridos en su licenciatura.

Antes la formación para el profesorado implicaba el paso por tres grados distintos, independientes entre sí, aunque jerarquizados. Se observa que la obtención de uno de los grados no implicaba necesariamente el paso al siguiente, pues era posible permanecer en la enseñanza durante toda la vida sólo con el 1º o 2º grado de formación,

aunque en régimen de servicio eventual, es decir, Sin ningún vínculo de conexión con el cuadro de profesores efectivos. Así, estos tres grados

Convergemos al punto anterior, antecedentes históricos del sistema educativo de la educación en Angola. En este punto, percibimos que en Angola se siguió una serie de reformas que dio origen a diferentes maneras de organizar los servicios dedicados a la instrucción, surgimiento del Liceo Salvador Correia (1919); La Dirección de Servicios de Instrucción (1926); La Reorganización de la Instrucción primaria en la Provincia de Angola (1927); Organización de los Servicios de Instrucción Pública de la Colonia de Angola (1929); El Consejo de Instrucción Pública (1932); La Reorganización de la Enseñanza Primaria (1933); Y la Secretaria Provincial de Educación de Angola (1964). Luego, fue esa institución que coordinó la educación en Angola hasta la institución del Ministerio de Educación, en 1975, cuando fue proclamada la Independencia de Angola.

Todo lo que se ha hecho referencia refleja el interés de las autoridades angoleñas en mejorar el sistema con el fin de reformular el mismo teniendo en cuenta las reales necesidades de reestructuración de la educación en Angola de hoy.

En cuanto a la contextualización de la formación profesional y continua en Angola, hemos señalado que la formación del profesor como uno de los principales factores en la materialización de los objetivos en todos los niveles de la educación, la enseñanza y la formación, no es un proceso fácil y exige mucha dedicación por parte Formadores. En la base de esta dedicación se encuentran una serie de cualidades personales y sociales que determinan el aspecto racional, afectivo y conductual de la relación profesor-alumno y de todo el proceso de enseñanza / aprendizaje. Desde los contenidos a ser ministrados a la comunicación y relación interpersonal con sus alumnos.

Por otro lado, examinamos el hecho de que los técnicos medios están formando otros técnicos medios, licenciados para formar otros licenciados, y con agravante de muchos de ellos no tener la agregación pedagógica en su formación, como condición para ejercer con eficiencia las tareas de enseñanza Aprendizaje ", como afirma (Kámbwa, 1999).

Todos estos factores contribuyeron a una cierta desmotivación por parte de docentes, y también de los estudiantes en proceso de formación en los Centros de formación de profesores - INE, INEF, Magisterio Primario y en el propio ISCED / Luanda. Por los resultados del estudio realizado en el IMNE / García Neto, (Cardoso, FM, 1995), sólo algunos de los estudiantes mostraron interés en seguir la carrera

docente después de terminar el curso y sólo un porcentaje menor pretendían continuar los estudios en el ISCED (Instituto Superior de Ciencias de la Educación).

Siendo así, demos una vuelta a la situación de la formación de profesores en Angola, donde percibimos que hasta la fecha de la independencia nacional en 1975 el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas era extremadamente bajo. Si, por un lado, cerca de la mayoría de los angoleños, no sabían leer ni escribir, manipulando por lo tanto técnicas rudimentarias de poca productividad, por otro lado, los demás, una buena parte poseía apenas habilitaciones de base inferior a cuatro (4) años de escolaridad.

De ahí que hoy, por la necesidad de reforzar a todos los niveles de la fuerza de trabajo calificada, con base en la alfabetización y formación básica, pasando por la formación profesional básica y media hasta alcanzar la superior, se ha reformulado el sistema de educación y enseñanza y ha creado el subsistema De la enseñanza técnica profesional, para la formación de trabajadores cualificados.

Sin embargo, en el caso de preparación de los profesores para la enseñanza primaria y para el Iº y IIº Ciclos de la Enseñanza Secundaria, se reconocen limitaciones e inadecuación en las competencias del profesor para su actuación. Lo mismo se puede decir en relación a los cursos de Licenciatura en Pedagogía y Psicología, entre otros. Sin duda, esta limitación, está relacionada con los contenidos de su aprendizaje, a lo largo de su formación, pero se agrava por el hecho de que también es precaria la incorporación de los procesos de producción del conocimiento.

La formación de profesores en Angola no ha sido abordada de forma adecuada en relación al conocimiento que ha sido encarado como un producto o algo que se transmite y no como un proceso de construcción, provocando así un fracaso en la formación de los formadores.

Hemos notado también que en el caso de preparación de los profesores para la enseñanza primaria y para el Iº y IIº Ciclos de la Enseñanza Secundaria, se reconocen limitaciones e inadecuación en las competencias del profesor para su actuación. Lo mismo se puede decir en relación a los cursos de Licenciatura en Pedagogía y Psicología, entre otros. Sin duda, esta limitación, está relacionada con los contenidos de su aprendizaje, a lo largo de su formación, pero se agrava por el hecho de que también es precaria la incorporación de los procesos de producción del conocimiento.

La etapa, constituye otro "talón de Aquiles", en el currículo de la formación inicial de profesores, pues las prácticas pedagógicas ocurren, de modo irregular, generalmente los alumnos futuros-profesores terminan la licenciatura dando cuatro

lecciones lo que no es suficiente para ser formadas Destrezas necesarias para el ejercicio de la profesión; Los alumnos se enfrentan a grandes dificultades cuando se necesitan, cambiar el papel de alumno a la función de profesor en la situación de la práctica de la enseñanza en el contexto del aula.

Otro aspecto de gran importancia tiene que ver con la concentración en los planes curriculares de las disciplinas específicas sobre todo las prácticas pedagógicas al final del curso. Como las disciplinas específicas sobre todo las prácticas pedagógicas se ofrecen principalmente en la segunda mitad del curso, los alumnos tienen dificultades para desarrollar una identidad profesional de profesor, ya que estas aparecen sólo al final del curso.

Además, está relacionado con los formadores de formadores. Los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación de Angola, comúnmente conocidos por ISCED, tienen como objetivo social la formación inicial de profesores para intervenir en todos los niveles del sistema educativo en el país, preparándolos dentro de su identidad profesional. Lo que ocurre en la mayoría de las veces es que el formador de formadores no posee esa identidad profesional, a menudo sale de una carrera administrativa para la de formador, sólo por el hecho de poseer una licenciatura, sin una carrera docente, creando todo tipo de Limitaciones.

En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en el análisis de los resultados de la investigación.

Otra limitación es que, en el actual modelo de curso de Licenciatura en Pedagogía y Psicología, según las autoras, el hecho de que el licenciario reciba sólo algunos.

La otra brecha del currículo de los cursos de formación docente en los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación, es la de no potenciar el desarrollo de la necesaria sensibilidad y competencias frente al contexto sociocultural en que el formando, o sea, el futuro-profesor, Ejercer su actividad. El curso no le proporciona espacios para conocer, con el debido rigor, profundidad y criticidad, las condiciones histórico - sociales del proceso educativo concreto en que va a actuar, lo que acaba por llevar a que su práctica docente se vuelve meramente técnica y mecánica.

Sin embargo, tomamos el punto de la situación actual de la educación en Angola, donde el MED, considera que los modelos de formación de los IMN padecen las mismas debilidades de la estructura de Enseñanza Media del Sistema Educativo desde el punto de vista de la eficacia académica cuantitativa (relación entre el número

De alumnos que ingresan por primera vez y los que terminan los cursos al cabo de cuatro años) lo que hay que añadir una muy baja eficacia externa, traducida en un bajo índice de ingreso de los recién formados a la docencia, particularmente en estos últimos años, situación Agravada con las medidas de contención en la admisión al empleo en la enseñanza pública, lo que obviamente determina una relación costo / beneficio extremadamente desfavorable para el Sistema.

En la práctica, la mayoría de los recién formados (incluso entre aquellos que al ingresar a los IMN ya escolarizaban en el I Nivel) fue optando por la docencia en el II y III Niveles, no habiendo así un aumento cualitativo en el efectivo docentes de la Enseñanza Primaria Que constituye la base de la pirámide de la estructura escolar del Sistema.

Sin embargo, el MED señala que, uno de los aspectos más críticos del modelo de formación adoptado en los Institutos Medios Normales consiste en lo que el examen sectorial de la Educación (1993) calificó de "excesiva rigidez", uniformidad y duración de los planes de estudios frente a la diversidad Formaciones, experiencias y capacidades de los alumnos.

Con repercusión en la morosidad de algunos procesos de formación y en el aumento de sus cargas financieras y en lo que el mismo estudio refiere como "elevado peso de carga horaria de formación general y excesiva proliferación del número de disciplinas coincidente con la inexistencia de instalaciones y equipamientos para las Disciplinas de índole práctica y experimental.

En el capítulo III, con el tema la evolución del concepto de competencias, abordamos el concepto de competencia: origen y evolución, competencias un concepto en construcción, competencias: una problemática actual y competencias básicas y el aprendizaje. En primer lugar, el concepto de competencia: origen y evolución. En este subtema, presentamos la definición de varios autores. Ceitil (2010: 88), afirma que una competencia es una característica fundamental de un individuo que está casualmente relacionado con un criterio de eficacia y / o desempeño excelente en un trabajo o situación ". Por su parte, Chiavenato (2000: 166) dice que competencias son aquellas características personales esenciales para el desempeño de la actividad y que diferencian el desempeño de las personas.

Las competencias se consideran prerrogativas que determinadas personas pueden (o deben) utilizar y que son inherentes al ejercicio de un determinado cargo,

función o responsabilidad, por lo que no son contingentes ni a las características personales ni a los desempeños específicos de sus respectivos titulares.

(1982), citado por Neves, Garrido y Simões (ibid), la define como una capacidad de demostrar un sistema y una secuencia de comportamientos que se relaciona funcionalmente con la consecución de un objetivo y que puede aplicarse en un amplio abanico de Las situaciones.

Las competencias están ligadas al término habilidad. Competencia y habilidad son dos conceptos que están relacionados. La habilidad es conseguir poner en práctica las teorías y conceptos mentales que se han adquirido, mientras que la competencia es más amplia y consiste en la unión y coordinación de conocimientos, actitudes y habilidades.

Las habilidades se consideran como algo menos amplio que las competencias. Así la competencia estaría constituida por varias habilidades. Sin embargo, una habilidad no "pertenece" a determinada competencia, ya que una misma habilidad puede contribuir a diferentes competencias (ibid).

Las habilidades están asociadas "al saber hacer": una acción física o mental que indica la capacidad adquirida. Así, identificar variables, comprender fenómenos, relacionar informaciones, analizar situaciones, sintetizar, juzgar y manipular son ejemplos de habilidades. Son las capacidades técnicas para realizar determinada tarea, desarrolladas a partir de la teoría y la práctica.

Buscamos a los autores Menezes y Santos (2002: 32-33), que apuntan algunas formas de competencias y sus áreas de aplicación. La competencia profesional: en el contexto empresarial y del mercado de trabajo, existe la expresión competencia profesional, que indica un conjunto de características que un individuo que le ayuda a realizar sus funciones a nivel laboral.

Es un elemento de diferenciación, y las empresas normalmente buscan contratar elementos con competencias profesionales ya desarrolladas. Sin embargo, muchas empresas invierte en la formación de sus empleados, para que se adquieren nuevas competencias, lo que contribuye al éxito de la empresa.

En el ámbito jurídico, la competencia expresa la responsabilidad y legitimidad de un órgano judicial (como un juez, por ejemplo) de ejercer su jurisdicción. Así, la competencia fija los límites dentro de los cuales ese órgano judicial puede actuar.

Para diferentes áreas, existen elementos con la competencia jurisdiccional o jurídica que son capaces de actuar. Sólo puede requerir una determinada acción que

tiene competencia jurídica para ello. En la esfera jurídica, existe la competencia absoluta y jurídica.

En la competencia absoluta y relativa: es aquella que se establece de acuerdo con el criterio funcional, en razón de la persona o de la materia. La competencia relativa, se fija en función del territorio o en razón del valor de la causa (Menezes y Santos, 2002: 33).

Por último, Ceitil (2010: 24), identifica en este contexto cuatro perspectivas de competencias principales:

- Las competencias como atribuciones;
- Las competencias como cualificaciones;
- Las competencias como rasgos o características personales;
- Las competencias como comportamiento o acciones.

Como las competencias son realidades en acto, su aplicación a los contextos, situaciones y actividades específicas, se denomina actualización. Para ello, una competencia esta actualizada cuando sus expresiones fenomenales, es decir, sus manifestaciones en el comportamiento de las personas, se vuelven evidentes y susceptibles de medir, a través de indicadores observables, los indicadores conductuales.

Después de este estudio, entendemos la competencia como el conjunto de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser). La competencia como comportamiento se basa en la explicitación de objetivos pedagógicos observables, la competencia como función tiene una finalidad técnica o social y, por último, la competencia como fuerza generadora de conocimiento permite una adaptación de los saberes y capacidades a situaciones nuevas.

Podemos todavía considerar, competencias, todo aquello que nos constituye y que nos caracteriza como individuos. Un conjunto de habilidades armónicamente desarrolladas que caracterizan por ejemplo una función o profesión específica: ser arquitecto, médico o profesor.

Luego, las competencias fueron vistas por nosotros como un concepto en construcción. La noción de competencia reagrupa tres otras esenciales en toda la acción y en todo el aprendizaje: los saberes, los "saber hacer" y los "saberes ser". Admitimos que en educación y formación, los saberes son una parte notable de las competencias, aunque en la empresa, la cuestión del "saber hacer" se convierte en el centro de la noción. La "saber-ser" es ciertamente el concepto más difícil de evaluar, el menos

tenido en cuenta en las definiciones de competencias: haciendo especialmente parte de la capacidad de hacer propuestas, de expresar su disponibilidad, de hacer circular su información, Integrarse en un grupo y aceptar las críticas.

La movilización de las capacidades y el recurso y, por lo tanto, el ejercicio de la competencia, van a estar sujetos a los resultados deseados ya las condiciones que se plantean en el contexto. En el ejemplo de la competencia expresarse por escrito, consideramos que el resultado deseado estaría asociado al tema y al tamaño de la redacción, al tiempo para realizarla, al enfoque a ser desarrollado, etc. Así, la selección y la combinación de las capacidades que van a movilizarse en forma de competencia dependen directamente del resultado que se pretende obtener con esta acción.

De este modo, la relación entre las nociones de competencia y capacidad puede asociarse a otros tipos de recursos tangibles (instrumentos, sistemas, equipos, etc.) y que la efectividad de las competencias está sujeta a los resultados deseados, bien a los criterios de reconocimiento Y legitimación.

Así, Dutra (2008: 131-132) identificó cuatro grandes fases del uso del concepto de competencias. Estas fases se clasificaron en función del alcance y del impacto en la gestión de las personas:

Competencia como base para la selección y el desarrollo de personas;

Competencia diferenciada por nivel de complejidad;

Competencia como concepto integrador de la gestión de personas y de ésta con los objetivos estratégicos de la empresa;

Apropiación por las personas de los conceptos de competencia.

Por su parte, Calles (2005: 76) amplía su noción de competencias comparándola con la noción de capacidades, siendo esta comparación uno de los puntos controvertidos de la noción de competencias. El aclara que las capacidades son parte integrante de la noción de competencias, pero no representan todo el concepto. La competencia sólo existirá en un contexto específico, cuando las capacidades se movilizan, contando con determinados recursos de ese contexto, para realizar una determinada entrega, que serían los objetivos de la movilización de las capacidades en ese contexto específico. A partir de la evaluación de la entrega, comparada con los objetivos propuestos, es que podrá evaluarse si existió o no la competencia.

Por este motivo, decidimos tratar el asunto competencias: una problemática actual. La competencia del individuo no es un estado, no se reduce a un conocimiento o know-how específico. Las competencias son un conjunto de aprendizajes sociales y

comunicacionales, alimentados por el aprendizaje y la formación y complementados por el sistema de evaluación que permite posteriormente actualizar la competencia e introducir las mejoras necesarias (ibid).

Sintetizando, el concepto de competencia es de extrema importancia para una empresa / organización en la medida en que permite prever comportamientos que, a su vez, predice el desempeño; Se diferencian en la medida en que pueden ser enseñadas, deben reflejar los comportamientos necesarios para el éxito futuro de la organización. A modo de resumen, Ceitil (ibid), concluir que las competencias:

Son características permanentes en los individuos;

Se manifiestan cuando se realiza una tarea o se realiza un trabajo (existe acción observable);

El resultado de la acción está relacionado con el éxito;

Pueden ser generalizadas y más que una actividad.

Por su parte, Bertolím et al (2011: 39), hacen referencia a la existencia de una concepción restringida y amplia de la competencia, es decir, la existencia de las visiones y de la concepción de las competencias se traduce en la práctica, y en las posturas extremas: la visión De aquellos que comprenden su sentido pero reducido y restringido de saber hacer y saber ejecutar frente a aquellos que las entienden en sentido más amplio, de decidir, con capacidad de afrontar situaciones nuevas y complejas.

Por otra parte, los autores entienden la competencia como selección, movilización y gestión sincronizada de conocimientos, cualidades, capacidades y actitudes, que en forma interrelacionada permiten al individuo una intervención reflexiva, creativa, eficaz y adaptada a las diferentes situaciones complejas o innovadoras que se presentan De su existencia, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral.

A esta temática, juntamos las competencias básicas y el aprendizaje. Sacristán, et all (2011: 46), las competencias son resultados pretendidos que imaginamos por medio de representaciones de estados de los sujetos y que se consideran deseables alcanzar. Son propósitos imaginados, realizaciones que para que su ejecución se haga realidad se requiere que se produzcan procesos en el que las adquieren y les conduzcan a una transformación interna adecuada para poder asegurar que los aprendizajes las garantizaron o que están en el camino para alcanzarlas. A medida que aumenta la complejidad de una competencia, más difícil será encontrar, delimitar y disponer de una

estrategia y de un procedimiento para provocarla, más experimental será la acción pedagógica.

(2007: 21), señala que el sistema de organización curricular uniforme y transmisivo que predominó desde el siglo XIX, previsto para grupos de alumnos más homogéneos, hoy, de hecho, no logra garantizar el éxito educativo de todos, en la medida en que Hay una heterogeneidad creciente de la población escolar, a la que la escuela ya no puede responder con la uniformidad de los contenidos y de los procesos.

En este sentido, surge un currículo de naturaleza muy diferente, un currículo orientado más al desarrollo de competencias, para promover nuevas prácticas pedagógicas, capaces de un trabajo más eficaz y satisfactorio, donde los contenidos a trabajar son importantes, no por la simple memorización De hechos, de saberes y de tareas previamente definidas, pero por tener presente su finalidad o las competencias a alcanzar.

Las competencias enunciadas, según estos presupuestos, no deben ser comprendidas como objetivos acabados y cerrados, sino como referencias nacionales que los alumnos deben adquirir y aumentar a lo largo de la enseñanza básica. También no deben ser vistas como objetivos mínimos, porque así promueven una enseñanza pobre. Deben entenderse principalmente como una forma de realzar los saberes que actualmente se enfrentan como básicos para todos, tanto a nivel específico como general.

Todas las competencias fueron formuladas de acuerdo con un conjunto de valores y principios expresados al inicio del documento y que pasamos a designar de forma sucinta: valorar las dimensiones relacionales; Tomar conciencia de la identidad personal y social; Enaltecer las diferentes formas de conocimiento; Desarrollar la apreciación estética, la participación libre, responsable y crítica en la vida cívica, elevar la curiosidad intelectual y el respeto por la diversidad. Todos estos principios pretenden el dominio de saberes teóricos y prácticos que permitan una vida personal y social de calidad para todos, en un aprendizaje a lo largo de la vida.

De este modo, surge la necesidad de hablar también de las competencias emocionales, comprendidas como las razones que justifican la necesidad de los sistemas educativos actuales para invertir más en la educación emocional de los alumnos y profesores: el reconocimiento más fundamentado de las relaciones entre cognición, emoción y ética y del funcionamiento Holístico del ser humano; La importancia de la

afectividad como uno de los pilares de la convivencia humana, facilitando o impidiendo la tolerancia y la solidaridad; Los nuevos diseños de educación escolar que.

En el capítulo IV, caracterización del área de influencia pedagógica de los colegios privados de Luanda, vimos un punto único - contextualización de los colegios privados de Angola. En este subtema, percibimos que el surgimiento de los colegios en Luanda ocurrió en un momento en que el Gobierno a través del decreto 21/200/91 necesitaba asociaciones de instituciones de género para reducir el número de niños fuera del sistema educativo.

Cuando surgieron los primeros colegios en Luanda / Angola, el MEC no era tan exigente en lo que concierne a las condiciones de legalización y apertura. A la altura una simple villa con o sin espacio de ocio podría albergar una escuela particular en cualquier parte de la ciudad del país. Actualmente existen 425 colegios en Luanda (Angola).

El surgimiento de colegios comparticipados (en que el Estado aparece al lado de socios privados) y las escuelas con protocolos también han influido significativamente en la reducción de los particulares. Muchas veces las cuestiones financieras influyen en los encargados de educación a optar por matricular a sus educandos en estas escuelas, donde los costos son inferiores a aquellos en los que los privados actúan individualmente al 100 por ciento.

Los actuales profesores de los colegios privados son formados por las escuelas de Formación de Profesores y son seleccionados con mayor rigor teniendo en cuenta su grado académico, su caligrafía, sus conocimientos pedagógicos, su cultura general su envoltura en términos de lenguaje pedagógico, sus propuestas en términos De proyectos de clase voluntad de aprender y espíritu crítico. Estas instituciones dan oportunidades de trabajo a jóvenes profesores, buscando desde el principio concienciarlos de que su formación no haya terminado en el curso.

Uno de los objetivos de las coordinaciones pedagógicas de estos colegios es sensibilizar a los profesores sobre el hecho de que el hombre es un ser en formación y construcción permanente. Así, todos los días en estas instituciones son días de aprendizaje, no sólo por parte de los alumnos, sino también por parte de todos los empleados.

Si bien existe un rigor en cuanto a la selección del personal y material que se utilizará en estas instituciones privadas, los salarios siguen siendo inferiores a los salarios del estado. No existe una uniformidad en términos salariales ni tablas de salario.

El decreto-ley 43/2002 establece que el director de cualquier institución de enseñanza privada tenga una formación pedagógica y más de tres años de experiencia en la enseñanza. El documento también ha dificultado la apertura de nuevos colegios

Además de aquellos que encierran sus puertas, el país constató que existen otros colegios que pueden abrir durante este año, especialmente en el condominio jardín de rosas y en el hogar patriota.

Muchos colegios se cierran en Luanda debido a la mala gestión administrativa y pedagógica ya la escasez de alumnos debido a los elevados precios practicados por muchas instituciones.

En la segunda parte del trabajo, denominada propuesta de investigación, trabajamos en el capítulo V, denominado metodología y diseño de la investigación. Hemos abordado temas como problemas de investigación, objetivos tanto generales como específicos, metodología, población / muestra (tipo de muestra), instrumentos de recogida de datos, cuantitativos y cualitativos.

Aquí procedimos, sobre todo, sobre la problemática de la investigación, donde nuestra gran preocupación fue el proceso de formación continua de los profesores en Angola, en particular los profesores de la escuela primaria y el primer ciclo, frente a las exigencias que la actual reforma en curso plantea a estos profesionales . Nos referimos a las ideas de Canario (1999), citado por Lopes y Picado (2010: 14), cuando señala que la formación «debe ser repensada en el contexto actual de la educación, ya que debe entenderse no como una preparación para el trabajo, Sino como un proceso de aprendizaje en el trabajo y el trabajo ».

En las ideas de Lopes y Picado (ibidem), citando Canario, las siete principales finalidades de la formación continua son la transmisión de conocimientos, el desarrollo de competencias y capacidades, la sustentación de la estrategia global definida por la institución, el aumento de la motivación y De la satisfacción de los individuos activos, la oportunidad de promoción en la carrera y de auto desarrollo continuo.

Con esto, consideramos que estas finalidades son de gran importancia para la formación de los profesores para que sean capaces de desempeñar con éxito su función educativa, teniendo en vista el perfeccionamiento pedagógico-didáctico, el reciclaje de conocimientos científicos y su desarrollo profesional y personal . Creemos que la formación continua puede constituir el mecanismo facilitador del proceso de socialización y de integración del individuo, ya que la formación continua de profesores no ha constituido una de las prioridades en los órganos de tutela en la realidad angoleña.

El surgimiento de colegios comparticipados (en que el Estado aparece al lado de socios privados) y las escuelas con protocolos también han influido significativamente en la reducción de los particulares. Muchas veces las cuestiones financieras influyen en los encargados de educación a optar por matricular a sus educandos en estas escuelas, donde los costos son inferiores a aquellos en los que los privados actúan individualmente al 100 por ciento.

Los actuales profesores de los colegios privados son formados por las escuelas de Formación de Profesores y son seleccionados con mayor rigor teniendo en cuenta su grado académico, su caligrafía, sus conocimientos pedagógicos, su cultura general su envoltura en términos de lenguaje pedagógico, sus propuestas en términos De proyectos de clase voluntad de aprender y espíritu crítico. Estas instituciones dan oportunidades de trabajo a jóvenes profesores, buscando desde el principio concienciarlos de que su formación no haya terminado en el curso.

Uno de los objetivos de las coordinaciones pedagógicas de estos colegios es sensibilizar a los profesores sobre el hecho de que el hombre es un ser en formación y construcción permanente. Así, todos los días en estas instituciones son días de aprendizaje, no sólo por parte de los alumnos, sino también por parte de todos los empleados.

Si bien existe un rigor en cuanto a la selección del personal y material que se utilizará en estas instituciones privadas, los salarios siguen siendo inferiores a los salarios del estado. No existe una uniformidad en términos salariales ni tablas de salario.

El decreto-ley 43/2002 establece que el director de cualquier institución de enseñanza privada tenga una formación pedagógica y más de tres años de experiencia en la enseñanza. El documento también ha dificultado la apertura de nuevos colegios

Además de aquellos que encierran sus puertas, el país constató que existen otros colegios que pueden abrir durante este año, especialmente en el condominio jardín de rosas y en el hogar patriota.

Muchos colegios se cierran en Luanda debido a la mala gestión administrativa y pedagógica ya la escasez de alumnos debido a los elevados precios practicados por muchas instituciones.

En la segunda parte del trabajo, denominada propuesta de investigación, trabajamos en el capítulo V, denominado metodología y diseño de la investigación. Hemos abordado temas como problemas de investigación, objetivos tanto generales

como específicos, metodología, población / muestra (tipo de muestra), instrumentos de recogida de datos, cuantitativos y cualitativos.

Aquí procedimos, sobre todo, sobre la problemática de la investigación, donde nuestra gran preocupación fue el proceso de formación continua de los profesores en Angola, en particular los profesores de la escuela primaria y el primer ciclo, frente a las exigencias que la actual reforma en curso plantea a estos profesionales. Nos referimos a las ideas de Canario (1999), citado por Lopes y Picado (2010: 14), cuando señala que la formación «debe ser repensada en el contexto actual de la educación, ya que debe entenderse no como una preparación para el trabajo, Sino como un proceso de aprendizaje en el trabajo y el trabajo».

En las ideas de Lopes y Picado (ibidem), citando Canario, las siete principales finalidades de la formación continua son la transmisión de conocimientos, el desarrollo de competencias y capacidades, la sustentación de la estrategia global definida por la institución, el aumento de la motivación y De la satisfacción de los individuos activos, la oportunidad de promoción en la carrera y de auto desarrollo continuo.

Con esto, consideramos que estas finalidades son de gran importancia para la formación de los profesores para que sean capaces de desempeñar con éxito su función educativa, teniendo en vista el perfeccionamiento pedagógico-didáctico, el reciclaje de conocimientos científicos y su desarrollo profesional y personal. Creemos que la formación continua puede constituir el mecanismo facilitador del proceso de socialización y de integración del individuo, ya que la formación continua de profesores no ha constituido una de las prioridades en los órganos de tutela en la realidad angoleña.

Así pues, nuestro reto es crear condiciones, primero para que los jóvenes profesores recién formados y también para los demás profesores en ejercicio de funciones docentes continúen su proceso de formación en el marco de su primer empleo, que los profesores reconozcan progresivamente la importancia De la formación continua y que la frecuenten con la asiduidad deseada para que puedan reevaluar su práctica así como mejorar sus competencias, fortaleciendo sus convicciones sobre los ideales pedagógico-educativos.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos surge la siguiente cuestión científica:

¿De qué modo la formación continua ha contribuido al desarrollo profesional ya la (re) construcción de la (s) identidad (s) de los profesores de enseñanza primaria y de primer ciclo?

Definimos también, para hacer más completa la perspectiva de abordaje de esta problemática, las siguientes cuestiones parcelares:

¿Cuáles son las necesidades reales de formación continua de los profesores de estas instituciones de enseñanza?

¿Cómo sensibilizar y motivar a los profesores sobre la necesidad de realizar y valorizar la formación continua?

¿Qué condiciones deben ser promovidas por las instituciones para facilitar la formación continua de sus profesores?

¿Cómo evaluar y rendir los conocimientos, técnicas y metodologías adquiridas a través de la formación continua en el cotidiano y en las rutinas de estos profesores?

Para responder a estas cuestiones se definieron objetivos. Dada la importancia del tema de formación continua de los profesores, nuestro estudio procurará averiguar hasta qué punto el encuadramiento de dicha formación en las instituciones en estudio podrá ser útil en el desarrollo de las competencias profesionales de nuestros profesores.

Así, con este estudio pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Contribuir a la valorización y mejora de la formación continua y la calificación de los profesores de enseñanza primaria y de primer ciclo.

¿Cuántos a los específicos, trazamos:

Identificar las perspectivas que los profesores primarios y del primer ciclo tienen sobre la formación continua en general;

Identificar el modelo y los tipos de formación continua que los profesores han frecuentado;

Identificar las necesidades de formación continua de los profesores en estudio;

Conocer las propuestas de formación continua y los planes de formación promovidos por las instituciones seleccionadas y analizar de qué modo la formación continua 'ofrecida' va en contra de los intereses, expectativas y necesidades de los profesores;

Comprender la forma en que los profesores primarios y el primer ciclo perciben su itinerario de formación y de desarrollo profesional;

Analizar los efectos de la formación continua efectivamente frecuentada en las representaciones y prácticas de los profesores;

Comprender las implicaciones de la formación continua en el desarrollo profesional de los profesores y de su (s) identidad (s) profesional (es);

Promover la formación en servicio de los jóvenes profesores a impartir en los colegios seleccionados para el estudio;

Analizar e interpretar el seguimiento pedagógico de los profesores de las instituciones seleccionadas;

Conocer la importancia dada por las direcciones de los Colegios a la formación continua de sus profesores;

Evaluar el tipo y los criterios de evaluación de la formación promovidos por estas instituciones.

En el tratamiento de la metodología, partiendo del supuesto de que la misma es un conjunto de técnicas y métodos que pretende llegar a los objetivos delineados, para nuestro trabajo utilizamos la metodología descriptiva y no experimental, donde hicimos aplicación del método mixto y utilizamos simultáneamente el abordaje cualitativo y La cuantitativa.

Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de las condiciones existentes en el momento "(Best, 1981: 31). Por otro lado, como afirma Bisquerra (1989: 65), la investigación descriptiva "puede utilizar metodología cualitativa o cuantitativa".

Según el mismo autor el propósito de la observación es probar profundamente y analizar intensamente los fenómenos diversos que constituyen el ciclo vital de una unidad, con visión para establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece la unidad.

Este estudio se desarrollará en una perspectiva investigativa centrada en la comprensión del objeto estudiado. En el papel de investigadores formulamos la pregunta inicial y los materiales metodológicos a ser utilizados para proseguir con la investigación. La opción por los lugares de estudio, como ya se ha justificado, se refiere al hecho de que desempeñamos funciones de directora de una de las escuelas seleccionadas, lo que facilitará el acceso al campo empírico.

En este contexto, se optó por realizar un estudio en cuatrocientas instituciones de enseñanza particular existentes en la provincia de Luanda (Angola). Esta opción resultó del hecho de que queríamos realizar nuestro estudio en instituciones privadas para comprender cómo se desarrolla nuestra problemática, no queremos por ello seleccionar ninguna institución en particular sino obtener una visión global del panorama de la

formación continua en los centros de enseñanza Particular de la provincia de Luanda. Por otro lado, como no hay estudios sobre esta temática en Angola y siendo la provincia de Luanda la mayor y con más densidad poblacional un estudio global podrá ampliar las perspectivas sobre la formación continua y sobre las modalidades y formas de acompañamiento promovidas a nivel institucional. Con una muestra más amplia podremos identificar con mayor profundidad las necesidades, intereses, expectativas y perspectivas de la formación continua. Estos propósitos se refieren a las necesidades y la voluntad de continuar aumentando el nivel de conocimiento en términos metodológicos y no sólo con el fin de construir y delimitar la problemática en foco. Así, el paso inicial de este estudio será orientado por el referencial teórico recogido en su gran parte a través de la revisión de la literatura y del levantamiento bibliográfico sobre las consideraciones que se refieren a la temática del estudio.

De esta forma, la construcción del referencial teórico permitió fundamentar y orientar la construcción de los instrumentos metodológicos así como en seleccionar los procedimientos y técnicas de análisis de los datos en una investigación descriptiva en que se establecerá la complementariedad con la metodología cualitativa y cuantitativa.

Hay muchos autores que no aceptan la dicotomía en la investigación cualitativa / cuantitativa y sostienen la existencia de un continuo entre estos dos tipos de investigación (Lessard-Hébert et al., 2005).

Nuestro estudio se desarrollará en 5 etapas de acuerdo con la problemática y con los objetivos que nos proponemos:

En la primera etapa, hicimos la revisión de la literatura y el diseño metodológico, donde tuvimos la oportunidad de leer varios libros para buscar sitios relacionados con nuestro tema. También hablamos con profesionales del área de la educación, que nos permitió recoger mayores informaciones de estos capítulos.

En la segunda etapa, construcción y validación de instrumentos de recogida de datos, nos fueron dados ejemplares de instrumentos de recogida de datos como modelo, que nos permitieran la construcción de nuestra tesis. Una vez construidas fueron validadas por tres expertos en los que fueron aprobadas y posteriormente aplicadas.

En la tercera etapa, encuesta por entrevista a los sub-directores pedagógicos, tuvimos varias dificultades, ya que no encontraba los sub-directos pedagógicos en las instituciones, por el hecho de que muchos trabajaban en las escuelas públicas.

En la cuarta etapa, encuesta por cuestionario a los profesores, se entregó los cuestionarios a los profesores de las escuelas privadas, donde hubo varios problemas de

recogida de los mismos, tales como ausencia de los profesores en las instituciones, dificultades de llenado por problemas de interpretación y desaparición de los cuestionarios entregados a la encuesta Algunos profesores.

En la quinta etapa, análisis y tratamiento de los datos, donde aplicamos el programa SPSS, para obtener los resultados con base en los datos obtenidos a través de los cuestionarios y entrevistas.

En la sexta y última etapa, donde hicimos la publicación del artículo científico resultante de la investigación por nosotros realizada. Por último, la presentación de los resultados.

En cuanto a la Población / Muestra (tipo de muestra), en este trabajo nuestra población sirvió en la totalidad para nuestra investigación ya que utilizamos la metodología descriptiva. Para la elaboración de este trabajo tuvimos como universo institucional 400 colegios de la provincia de Luanda. De ese universo seleccionamos a través de muestra aleatoria, 5 elementos de la dirección (directores y sub-directores pedagógicos) y 215 profesores extraídos también aleatoriamente del universo de 1090 profesores de esos establecimientos de enseñanza. Sólo podemos acceder a 500 profesores que estaban disponibles en las instituciones. Estas muestras nos parecen significativas pues representan el 43% del total de la población, lo que nos permitirá ya extraer conclusiones globales en el sentido de la comprensión y descripción del fenómeno en estudio.

En cuanto a la descripción del fenómeno en estudio, hicimos:

Una caracterización de la muestra de los elementos de la dirección de los establecimientos de enseñanza privada en función de la edad y el género,

Una caracterización de la muestra de los elementos de la dirección y profesores de los establecimientos de Enseñanza Privada en función de la formación y el tiempo de servicio,

Una caracterización de la muestra de los profesores de los establecimientos de Enseñanza Privada en función de la edad y género, una caracterización de la muestra de los profesores de los establecimientos de Enseñanza Privada en función de las cualificaciones académicas.

Así, nuestra muestra institucional es intencional de acuerdo con Lakatos (2010), ya que el investigador esta interesado en la opinión de un número determinado de elementos de la población. Hemos optado por realizar la investigación ampliada a los 400 establecimientos de enseñanza privada de Luanda. Sin embargo, a nivel de la

muestra de elementos de la dirección y profesores la muestra será aleatoria pues el investigador tendrá como único criterio pertenecer a esos establecimientos de enseñanza y seleccionar.

Utilizamos instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos que nos permitieron obtener diversos resultados.

Para el análisis cuantitativo utilizamos: encuesta por cuestionario que según Lakatos (2010: 86) "el cuestionario es un instrumento de recolección de datos constituidos por una serie ordenada de preguntas, que deben ser respondidas por escrito y sin la presencia del entrevistador.

Para análisis cualitativos utilizamos encuesta por entrevista que "según Martins y Lintz (2000: 54), la entrevista es una técnica que requiere mucha habilidad, siendo su objetivo básico entender el significado que los entrevistados atribuyen a cuestiones y situaciones en contextos que no fueron Estructurados anteriormente con base en las suposiciones y conjeturas del investigador ".

Nuestro cuestionario fue elaborado sobre la base de la revisión de la literatura y de los objetivos definidos por nosotros. Este cuestionario está dividido en 4 partes. En la 1ª parte se encuentran las cuestiones referentes a los datos sociodemográficos que permitirán caracterizar la muestra en estudio. Las restantes secciones del cuestionario se centran en cuestiones alusivas a la temática en estudio. En la segunda sección se encuentran un conjunto de cuestiones relativas a la tipología, frecuencia, motivos y modalidades de la formación continua frecuentada por la muestra en los últimos 5 años. En la tercera sección se encuentra un conjunto de cuestiones relativas a las repercusiones de la formación frecuentada y, por último, en la última parte del

Hemos tenido que utilizar varios procedimientos para que nuestra investigación se convierta en una realidad.

En el capítulo VI que habla sobre presentación y análisis de los resultados presentamos resultados sobre análisis descriptivo triangulación de datos y análisis inferencial capítulo, presentamos los datos obtenidos a partir del cuestionario que fueron analizados e interpretados siguiendo una metodología cuantitativa (resultados descriptivos provenientes del análisis estadístico, El uso del programa SPSS20.0 (Statiscal Pakge for the Social Sciences) y Microsoft Word y Excel, pero también en las tablas de contingencia en el análisis descriptivo, en las entrevistas y en la triangulación. Los datos obtenidos a partir de las entrevistas oran analizados siguiendo una metodología cualitativa , Categorizando los datos de una manera profunda para

sintetizar los resultados, que posteriormente se organizan en punto de contingencia (comunes). La triangulación se hace con los datos obtenidos por medio de los cuestionarios y de las entrevistas con el fin de dar respuestas a los objetivos Específicos.

Finalmente, en el capítulo VII se sigue la presentación de las conclusiones y futuras líneas de investigación. Este capítulo estudia las conclusiones del trabajo, siguiendo la lógica de las preguntas planificadas al inicio de la investigación, de los objetivos generales y específicos y también las conclusiones generales y específicas de la investigación. También proponemos futuras líneas de investigación teniendo en cuenta la investigación realizada. De esta manera, partiendo de los resultados obtenidos, podemos manifestar que la formación continua resulta de actividades realizadas en las escuelas de la enseñanza privada.

De este modo, en términos generales podemos medir las conclusiones más globales: los sub-directores de las instituciones privadas tienen poco tiempo de trabajo en las instituciones; Que los profesores de las instituciones quieren tener sub-directores más competentes e innovadores; Los directores conocen el trabajo que deben ejercer en las direcciones pero el problema es tener más de un empleo imposibilita en dar el máximo para que el trabajo sea de calidad; Que los profesores están interesados en que sus alumnos aprendan; Los dueños de las instituciones obstaculizan el trabajo que deben hacer los sub-directores quitándoles el mérito; Muchos sub-directores no se forman en el ámbito de la educación; Lo que acaba perjudicando el trabajo pues muchos acaban aprendiendo a ejercer sus actividades con los profesores pues son colocados por conveniencia o por años de servicio en la educación; Los sub-directores utilizan sus experiencias para pasar a los profesores que trabajan con ellos;

Concluimos también que en Angola la formación inicial para profesores tiene equivalencia a la clase 12 de la enseñanza media; Las direcciones de los colegios tienen dificultades para verificar cuál es el momento adecuado para superar a sus profesores; Las direcciones incentivan el trabajo colaborativo a pesar de la resistencia; Que existen formaciones hechas en las instituciones pero no deben ser consideradas de formaciones continuas; Las direcciones promueven actividad para que haya formación en las instituciones más muy deficientes pues son hechas por profesionales con poca experiencia y capacidad innovadora

Hemos comprobado que los profesores primarios quieren que se tengan en cuenta los temas de su interés;

Que los temas también sean sugeridos por ellos

Los profesores frecuentan más módulos de formación centrada en las metodologías de enseñanza;

No existe un modelo de formación continua

Se constata la necesidad de formación en varias temáticas ética y deontología profesional, introduciendo las nuevas tecnologías de comunicación e información, las nuevas estrategias de enseñanza para el siglo XXI, como identificar a los niños con dificultades de aprendizaje;

Necesidad de formación específica en las diferentes áreas de enseñanza tales como Lengua Portuguesa, matemáticas, estudio del medio, biología, geografía, historia, matemáticas, física, química;

Las instituciones privadas planifican seminarios de restauración para los profesores y el intercambio de experiencias dentro de las instituciones;

La mayoría de las formaciones son organizadas por la ANEP;

Las formaciones dadas muchas veces no van en contra las expectativas y necesidades de los profesores, sino que las asisten de acuerdo a los temas sugeridos por los formadores;

No existe en las instituciones de enseñanza privada un plan de formación para los profesores y otros elementos del proceso de enseñanza aprendizaje;

Los profesores no tienen gran preocupación por las instituciones para su desarrollo profesional;

No se establecen balances periódicos por analizar el nivel de desarrollo de los profesores y otros profesionales involucrados;

Consideran que aprenden mucho a lo largo de los años pero con su experiencia como profesor;

Los efectos son negativos ya que no hay formación continuada, sino seminarios de refresco que muchas veces no ayudan en la superación de las dificultades de los profesores;

Las formaciones no contribuyen en modo alguno al desarrollo de su práctica diaria pues no existen formaciones continuas organizadas por las instituciones;

Los profesores perciben salarios muy bajos con una carga de trabajo muy elevada;

Hay profesores que trabajan de 8 a 16 horas sin subsidios de alimentación y transporte;

Las instituciones de la educación privada sólo están preocupadas por los beneficios que puedan sacar de allí, pues la mayoría de los dueños de las instituciones no se forman en el área y sus directores son funcionarios públicos y vienen a la enseñanza como una forma de lucrar algún valor;

Consideran que las direcciones pedagógicas no tienen capacidad para ejercer la actividad porque muchos de ellos no se forman en el área;

Los subdirectores pedagógicos sólo controlan la entrada y salida de los profesores sin importar el trabajo realizado dentro del aula;

Los sub-directores pedagógicos consideran que el hecho de analizar los planes de clase es suficiente para controlar lo que se hace en el aula;

Las direcciones de los colegios no dan ninguna importancia a las formaciones continuas porque consideran un gasto para la institución;

Las direcciones de los colegios no vienen a formaciones como una inversión más sí como un costo adicional en la persecución de sus objetivos de educación empresarial o de producción;

Este trabajo de investigación finaliza con la presentación de la bibliografía y los anexos que lo acompañan. La formación continua es uno de los desafíos que se plantea actualmente en las instituciones de enseñanza, considerando que tiene un papel importante para el buen funcionamiento de los mismos. Para que se pueda alcanzar la mejora y la calidad de la enseñanza es necesario que las escuelas de la enseñanza privada y estatal se preocupan por el desarrollo profesional de sus empleados.

Introdução

A dinâmica de mudanças e transformação no mundo é permanente e arrasta-se de forma multifacetada a todas as esferas da vida social, política económica e cultural do homem. As necessidades crescentes e complexas do ser humano transformam-se e emergem de contextos globais originados na própria medida do novo indivíduo e cidadão global com ideias e visões novas e diferentes. O novo homem requer uma educação virada para um compromisso sempre presente com a formação contínua atenta e adaptada as novas necessidades de contribuição valiosa e objectiva dos novos educandos na sociedade moderna. A formação contínua com sentido estruturante e coerente terá de ser vista como um novo paradigma de transformação inclusiva e abarcar fórmulas para mudar os sistemas de educação como um todo.

Não existem mudanças na educação, se não mudarmos as nossas práticas de ensino, formas de organização e ideias. É necessário desafiar os dogmas que acorrentam e tornam o nosso sistema de ensino tão estático e inapto as mudanças utilizando todos os recursos de formação contínua de forma extensiva e eficaz. Verificamos que os fazedores da educação estão preocupadas com o aperfeiçoamento de conhecimentos por meio de formação contínua, mas é preciso fazer muito mais pela educação no nosso País.

A melhoria da qualidade de ensino passa por várias etapas como a construção de novas estruturas escolares seu aperfeiçoamento e renovação constante, apetrechamento das escolas com equipamento e material escolar adequado das escolas e principalmente o potenciamento do capital humano intrínseco ao sistema de ensino. Enfatizar a capacitação dos quadros e fazedores da educação, professores, directores e subdirectores, a todos os níveis mediante a formação contínua é premissa indispensável para enfrentar as demandas de educação da sociedade.

Ao ser atribuída ao professor a responsabilidade de ensinar, orientar e transformar as mentes, cabe aos responsáveis da educação junto das direcções das escolas criar políticas de formação contínua para que de facto se possa munir os mesmos de competências necessárias para o desempenho eficaz de sua actividade enquanto educadores.

Com efeito, assumindo categoricamente a construção e desenvolvimento das competências dos professores como elemento fulcral e de grande importância para a sua profissionalização na docência é necessário que a formação contínua seja uma realidade no nosso País. As políticas públicas estruturantes de desenvolvimento da educação delineadas devem abarcar todos os professores em toda extensão do país nas zonas rurais e urbanas. As direcções das escolas precisam de profissionais capacitados e de criar parcerias começando pelas zonas de influências pedagógicas a nível dos municípios e comunas de modo a melhorar e massificar o trabalho de formação contínua.

Uma vulnerabilidade marcante das instituições de ensino é carecerem nas posições de decisão e gestão, no topo, pessoas capacitadas para exercerem o real papel de pedagogos transformadores de consciências e capazes de mudar as práticas de ensino dos seus professores.

Contudo, as escolas como palco com vários actores onde o papel fundamental é ensinar e educar de modo a mudar qualquer sociedade, precisa de ter actores capazes de mudar a educação e para tal é necessário que as direcções transformem estes lugares em paraísos de conhecimento, estudo sistemático e ciência com quotidiano ilustrado de formação contínua a nível pessoal, afectivo e profissional.

A formação contínua é aquela que se dá ao longo da carreira, por meio de treinamento no trabalho (*in job training*), cursos, palestras, actividades que o próprio docente pode buscar por si próprio e estratégias gerais propostas pelos sistemas de ensino.

As situações e os questionamentos vivenciados durante o percurso da nossa carreira profissional, como professores do ensino primário, da escola de formação de professores e como formadores de uma organização não-governamental, fizeram-nos reflectir sobre a tão necessária formação contínua de acompanhamento a professores em exercício. Na verdade, urge reflectir sobre práticas para a melhoria da qualidade de ensino em Angola.

Todavia, sempre foi nossa preocupação a superação de lacunas no que diz respeito à formação contínua nas escolas. Ao leccionarmos na Escola de Formação de Professores 22 de Novembro, vivenciámos no dia-a-dia as dificuldades dos professores tanto das escolas primárias como dos professores de práticas pedagógicas,

nomeadamente em organizar e animar situações de aprendizagens, trabalhar em equipa e individualmente, elaborar projectos de equipas e individuais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os dilemas éticos da profissão e em gerir a sua própria actividade.

Mas este tema surge também da percepção, enquanto Directora Geral de um Colégio Privado em Luanda, da necessidade de aperfeiçoamento profissional por parte dos professores que leccionam neste colégio. O principal objectivo desta tese passa, pois, pela promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem através da formação contínua dos professores.

No nosso trabalho, iremos apresentar actividades que delineámos e desenvolveremos para os professores no âmbito do processo de formação contínua dos colégios privados de Luanda, através de acções de capacitação ou treinamento, promovendo a troca de experiências entre professores e a direcção pedagógica e entre estes e os formadores convidados.

O trabalho está subdividido em duas partes e sete capítulos: a primeira parte engloba o capítulo I corresponde à fundamentação teórica, tendo sido abordados vários aspectos ligados o desenvolvimento profissional docente e sobre a formação contínua; o capítulo II diz respeito ao desenvolvimento histórico legislativo da formação contínua, tendo sido referido os antecedentes históricos da formação contínua a nível de alguns países e da situação actual de Angola; no III capítulo debruçamo-nos na evolução do conceito de competência e sua problemática actual; no capítulo IV retemo-nos na caracterização da área de influência pedagógica dos colégios privados de Luanda.

A segunda parte contempla o marco empírico e a proposta de investigação em si com um capítulo único o capítulo IV, onde abordamos aspectos do problema, os objectivos, metodológicos, população e amostra, instrumentos de recolha de dados bem como os procedimentos.

A terceira parte, e última, análise dos resultados inclui dois capítulos: no capítulo VI faz-se a apresentação e análise dos resultados com a utilização de várias ferramentas de análise e apresentação estatística como gráficos e tabelas bem como a interpretação e correlação das variáveis estatísticas; no capítulo VII apresentamos as conclusões e propostas de formação contínua incidindo sobre aspectos muito específicos e metas a atingir de maneira a alcançar uma formação contínua exitosa

tendente a melhorar o sistema de ensino e educação em Angola. Finalizamos o nosso trabalho com a adição referências bibliográficas e anexos que suportaram o trabalho.

PRIMEIRA PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I

Capítulo I - Conceitualização de formação contínua

A escolha deste tema surge da necessidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores dos colégios privados de Luanda por serem muito novos e, em alguns casos, este ser o seu primeiro emprego, necessitando do desenvolvimento de competências imediatas para que possam fazer um trabalho de qualidade.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional de professores, sua formação, não pode se reduzir a uma questão técnica, mas terá de envolver múltiplos saberes e dimensões da vida humana. Ser professor não pode se restringir ao ensinar, sua actuação vai além do espaço de sala de aula, sua capacitação deve permitir uma actuação consciente em todos os espaços educacionais.

É bem verdade, que no decorrer da trajectória docente, com a experiência, o professor descobre e constrói o seu jeito de dar aula; acumula habilidades, capacidades e competências no exercício da docência; passa a adquirir confiança e seu próprio estilo docente, quando adquire autonomia e assume o compromisso da sua valorização profissional.

Para uma melhor definição do nosso plano de acção, começamos por definir formação contínua e perceber de que forma poderá ajudar os nossos professores a ultrapassarem as várias dificuldades inerentes à sua função.

1.1 Definição do Conceito de Formação Contínua

Quando se fala de formação contínua torna-se necessário compreender o seu carácter polissémico, uma vez que este tipo de formação depende de várias perspectivas, de várias posturas ideológicas e de diferentes concepções epistemológicas. Torna-se pois, urgente analisar as diferentes percepções, teorias e finalidades da formação contínua de modo a compreender-se o seu contributo no desenvolvimento profissional dos docentes, porque como muito bem observa Ponte (1991:130) “a formação contínua de professores não pode ser equacionada no abstracto”.

Para Day (1999), a formação contínua é definida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa e não acreditadas de aprendizagens acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola.

Segundo Peterson (2003:96), a formação contínua define-se como o conjunto de acções legislativas, administrativas e formativas permanentes que actuam no sentido de agir directamente sobre um determinado corpo docente, de modo a elevar o seu nível técnico. Por outro lado, o autor afirma que a formação contínua constitui todos os tipos e formas de ensino destinados aos que deixaram a educação formal de qualquer nível e passaram a exercer uma determinada profissão.

Do ponto de vista de Ribeiro (1989), citado por Pacheco e Flores (2000:128) define formação contínua:

“O conjunto de actividades formativas de professores que vem na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação». Nesta perspectiva, segundo os mesmos autores (ibidem), uma melhor compreensão dos saberes, da prática pedagógica e do fenómeno educativo, em geral, constitui o eixo norteador das actividades de formação contínua”.

Segundo Honoré (1980), citado por Garcia (1999:19), o conceito de formação é geralmente associado a alguma actividade, sempre que se trata de formação para algo. O autor refere porém, que a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante.

Ainda assim, Garcia (1999:19) vê o conceito de formação, tal como muitos outros na área de conhecimento, susceptível de múltiplas perspectivas. Ele analisa algumas definições que se têm dado em relação ao conceito de formação. A maioria associa este conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal:

“O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de «plenitude» pessoal” (Zabalza, 1990). “Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (Ferry, 1991).

De modo a evitar o equívoco da utilização dos conceitos de formação contínua e de desenvolvimento profissional como sinónimos, Estrela e Estrela (2006) procuraram distinguir os dois conceitos. Assim, a formação contínua “abrange o conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional pessoal do professor em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola. “(Estrela & Estrela, 2006:75). Enquanto o desenvolvimento profissional respeita a “processos de mudança, operados ao longo da

carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor” (2006:75).

Ora, estes dois conceitos apontam para diferentes semânticas, porém, não deixando de estar relacionadas entre si e sublinham a necessidade da educação permanente dos professores.

O conceito de formação costuma aparecer juntamente com outros conceitos que servem para especificar. Klafki (1990), citado por Garcia (1999:20), refere uma distinção entre formação geral e especializada que tem grandes significados quando delineamos o currículo da formação de professores. Para este autor, a formação geral refere-se a três dimensões: conhecimento, moral e estética, enquanto a formação especializada tem mais a ver com a formação profissional como preparação ou capacitação para desenvolver actividade laborais, e está em estreita ligação com a dinâmica no emprego.

Klafki referiu à necessidade de se ultrapassar a divisão entre formação geral e especializada através da “ideia básica de formação politécnica, um esforço para eliminar a separação esquemática de formação geral e formação profissional, um tornar frutífera e tensão entre comunidade e individualidade de objectivos, conteúdos e capacidades, um ultrapassar a divisão entre formação teórica e prática..., de trabalho intelectual e físico”.

Enquanto isso, Díaz (na sua tese de doutoramento - 2009:29), define como aquele processo que colabora na aquisição, melhoria e optimização dos conhecimentos referidos nos conteúdos científicos, aspectos metodológicos, estratégia e atitudes as quais oferecem o ensino, com o seu objectivo prioritário, de acordo Imbarnón (1998), em promover o aprendizado através da melhoria do desempenho dos professores do aluno.

O autor acrescenta dizendo que, para atingir este fim, encontramos uma gama de alternativas ou possibilidades concepções afirmam que correspondem diferentes modelos sobre a formação de professores, o que, de acordo com estudos realizados por Sparks e Loucks-Horsley, são agrupados em cinco que, mesmo quando eles podem perseguir o mesmo objectivo, eles diferem em seus fundamentos conceituais. (Díaz, 2009:29).

Mediante estes pontos de vistas, entendemos, pois, que a formação contínua é um conjunto de actividades inerentes à actualização de conhecimentos que proporciona, entre outros aspectos, a troca de experiências em reuniões, seminários, conferências ou acções, de modo a que se possam desenvolver atitudes, hábitos, aptidões e competências profissionais. Este tipo de formação tem como objectivo central contribuir para que os professores ampliem seus referenciais teórico-metodológicos e actualizem os seus conhecimentos específicos e gerais.

1.2 Formação e desenvolvimento profissional

Ao falarmos de formação, convém focarmos aspectos inerentes à formação e ao desenvolvimento profissional, segundo Pacheco e Flores (1999:123): «promover o desenvolvimento do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem».

Deste modo, a natureza desta formação encerra duas ideias principais: a de aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didáctico e do contexto educativo.

Já Perrenoud e Thurler (2002:89), afirmam que:

“As reformas actuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar a sua escola enquanto local de trabalho e reinventarem-se a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício. Isso significa que, daqui para frente, eles precisarão não apenas de questionar e reinventar as suas relações profissionais com os colegas bem como organizar o trabalho no interior da escola. A introdução de novos objectivos de aprendizagem e ensino obrigá-los-á a reinventar permanentemente as estratégias didácticas e as situações de aprendizagem para melhor responderem à heterogeneidade das necessidades dos seus alunos”.

Os autores Perrenoud e Thurler (2002), referem porém que:

“Os ciclos de aprendizagem incitarão os professores a inventar novos funcionamentos educativos, mais flexíveis e maleáveis que a atribuição fixa de aulas a uma única pessoa. Os professores desta nova realidade educativa terão de afastar o “meu e minha classe” e a divisão tradicional do trabalho para poder utilizar melhor e pôr em sinergia as competências existentes. (...). (Perrenoud e Thurler, 2002:89-90)”.

Por conseguinte, pretendemos que os professores dos colégios privados de Luanda sejam capazes de desenvolver competências de modo a tornarem-se professores reflexivos e flexíveis para que a aprendizagem em sala de aula seja feita também de forma reflexiva e que os alunos sejam capazes de formar autonomamente as suas próprias ideias em relação aos conteúdos que lhes são ministrados e possam aprender pela descoberta.

Entretanto, segundo Chatraine-Demailly, (1995:141), considera que, professores que consultam o *Plano Anual de Formação de Professores a nível regional* tendem a informar-se sobre o conteúdo dos estágios propostos, sobre os formadores de professores ou sobre os responsáveis, sabem perfeitamente que a formação contínua de professores não é um campo homogéneo. Concepções diferentes de formação, ao nível dos objectivos, dos conteúdos prioritários e dos métodos dominantes, confrontam-se, em concorrência por vezes dura, ou coexistem no terreno, com afrontamentos por vezes inábeis.

Esta ideia, procura clarificar esta diversidade de concepções, a fim de ajudar os diferentes actores (professores, formadores, responsáveis pelos dispositivos) a identificar os jogos políticos, culturais e profissionais que a formação contínua revela.

A autora, sistematiza as diferentes concepções numa base quantitativa ou a partir de uma função administrativamente definida (formação para obtenção de um diploma, formação de reconversão, formação pedagógica, etc.), porque pensa que divergências conceptuais são parcialmente transversais a estas grandes funções e manifestam-se, quase sempre, no interior de um mesmo dispositivo de formação.

Preocupa-lhe, sobretudo com as distinções de ordem qualitativa, baseadas em critérios tais como: representação do acto de formar, tipo de relação pedagógica entre formador e formandos, tipo de autonomia e de legitimidade do formador, identidade das pessoas de referência, natureza dos dispositivos e dos planos de formação, estatuto simbólico dos saberes em jogo na formação, coerência com uma estratégia de mudança, etc. (Chatraine-Demailly, (1995:141).

Por outro lado, Day (1999:15) faz referência que, o sentido de desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente. Assim, os contextos, os propósitos e as vidas dos professores, bem como a sua capacidade

investigativa, o desenvolvimento das suas competências e do seu saber-fazer profissional, as suas condições de trabalho – a sala de aula, as culturas de ensino e a liderança, a avaliação, o planeamento do seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento.

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda 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 desenvolvimento profissional contínuo (DPC), tal como é entendido nesta obra, inclui todos estes diferentes tipos de aprendizagem. No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional. (Day, 1999:16).

Para o autor em referência, o desenvolvimento profissional, assenta em dez princípios que decorrem das investigações realizadas sobre os professores e sobre o ensino, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e sobre os contextos em que ocorrem: (Ibidem:16-17):

1. Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objectivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através de empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.
2. Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente.

3. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.
4. Os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional.
5. O pensamento e a acção dos professores constituem o resultado da interacção entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário na sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham.
6. As salas de aulas estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é, por isso, um processo complexo. Embora a complexidade organizacional possa ser minimizada, por exemplo, através de infra-estruturas adequadas, um ensino eficaz exigirá sempre destrezas, quer intrapessoais, quer interpessoais, e um empenhamento pessoal e profissional. Por outras palavras, trata-se da síntese entre a cabeça e o coração.
7. O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores. Neste sentido, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais. Daí que o seu desenvolvimento profissional deva contemplar todos estes aspectos.
8. Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de o êxito decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.
9. O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor.

10. Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores das escolas e do Governo.

Nesta lógica, Day (1999:17), refere que o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores e das funções de liderança dos responsáveis pela direcção das escolas.

Noutra perspectiva, Formosinho (2009:95), considera que, a formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais, mesmo em relação à formação de outros profissionais de serviço. Há especificidades intrínsecas à profissão docente – a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da distância. Há especificidades que derivam das políticas educativas comuns a muitos países.

Estas especificidades podem se consubstanciar, segundo o autor, em primeiro lugar de que, a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores. Não acontece isso com outras profissões. O professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber profissional. Isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz. (Formosinho, 2009:95).

Ainda assim, na formação de professores, esta transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma indirecta ou directa, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores-formadores sugerem. Essa avaliação permanente da coerência entre o feito e o dito é específica da criação de professores.

Em segundo lugar, há neste campo, na maior parte dos países, menos instâncias de regulação externa do que noutras. Não há nesta campo, geralmente, ordens profissionais que exerçam o controlo de acesso à profissão, reconheçam e acreditem os cursos de formação inicial, concedam licenças profissionais, regulem o exercício profissional, produzindo códigos de boas práticas e código deontológico, inspeccionando e disciplinando. Assim, na formação de professores não é exercido o

duplo controlo (académico e profissional) exercido noutras profissões – médicos, veterinários, enfermeiros, psicólogos, para referir apenas algumas profissões de serviço. (Formosinho, 2009:18).

1.3 A profissionalização dos professores e a implementação de modelos de formação

Do ponto de vista de Formosinho (2009:144) o recrutamento massivo de professores em Portugal, provocado pela explosão escolar, sobretudo a partir dos anos 70, trouxe para o sistema, muitos docentes sem formação profissional (com habilitação própria, com habilitação suficiente e, até, com habilitações mínimas). O mesmo acontece em Angola já há alguns anos. Dada a ausência de uma formação técnica específica e de uma prática inicial acompanhada, os docentes socorrem-se das suas vivências, transpondo para a sala de aula comportamentos aprendidos na vida familiar ou importados da vida social, bem como comportamentos profissionais apreendidos no seu percurso escolar.

Formosinho (2009:144) refere porém que, existe uma influência (pela positiva ou pela negativa) do percurso escolar anterior e dos estilos de ensino em experiências em que os novos professores foram socializados:

O professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu actuar, traz, necessariamente, na sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ou rejeita. O longo percurso do aluno permite-lhe o contacto com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efectivamente professor (Formosinho, 2009:145).

Realça-se, assim, o desempenho do ofício de aluno como etapa da formação prática dos professores. Segundo Formosinho (ibidem), a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência e, por isso, todos os futuros professores têm no

seu longo currículo discente uma aprendizagem da qual emergem teorias e representações acerca do que é ser professor.

Há, pois, que tomar medidas com vista ao complemento de habilitações e de profissionalização dos professores em exercício e, ao mesmo tempo, consolidar um sistema, para além da fase de pré formação, que comporta o conjunto de experiências e representações que o candidato a professor possui enquanto aluno que foi e que o poderão influenciar ao longo do seu percurso formativo, ou seja, do itinerário formativo do professor.

Enguita (2004:13), é de opinião que em poucas profissões as relações tornam-se tão coextensivas como na educação. Esta coextensão revela no professor não apenas o domínio do conhecimento a dar e avaliar, mas até aspectos como a empatia, fé no próprio trabalho ou o exemplo pessoal. Por isso, na actividade docente é tão importante não apenas o que os professores aprenderam, mas que tipo de pessoas são, qual seu modo predominante de vida fora das salas de aula, que concepções de mundo acalentam.

Do ponto de vista de Pacheco & Flores (1999:51-53), citando Marcelo (1988), podemos distinguir várias fases no itinerário formativo de um professor, fases essas que implicam exigências pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais distintas e que dependem dos modelos de formação em que se inscrevem.

Normalmente, identificam-se três grandes etapas de formação (Pacheco & Flores, 1999:52):

“A formação inicial (ou pré-serviço), a iniciação ao ensino e a formação contínua. A primeira corresponde ao período de preparação formal numa instituição específica em que o aluno futuro professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão (e que integra um período de práticas de ensino). Os primeiros anos de actividade profissional correspondem à segunda etapa de formação - período de indução - durante a qual o professor adquire e desenvolve conhecimentos e competências práticas, geralmente segundo a lógica da sobrevivência profissional. Finalmente, a formação contínua inclui todas as acções ou estratégias de desenvolvimento (planificadas ou não, individualmente ou em grupo) no sentido do crescimento profissional dos professores, (Pacheco & Flores, 1999:52)”.

A estas, Feiman-Nemser (1983), citado por Pacheco & Flores (ibidem), acrescenta ainda uma fase prévia, que designa de pré-formação, e que comporta o conjunto de experiências e representações que o candidato a professor possui e que o poderão influenciar, de forma inconsciente, ao longo do seu percurso formativo e,

concretamente, na sua prática profissional. Como destaca Jordell (1987), citado por Pacheco & Flores (1999:52) «quando o novo professor entra para a sala de aula não é uma tábua rasa. Pelo contrário, o professor tem experiência como aluno e como aluno-professor».

O modelo integrado e a ideia de que o processo formativo de um professor jamais estará concluído pressupõem várias etapas de formação de um professor: aluno, aluno-futuro professor ou aluno candidato a professor, professor estagiário, professor principiante e professor com experiência.

A experiência de aluno continua quando o candidato a professor (ou aluno futuro professor) frequenta um curso de formação de professores. Esta situação formativa, sob a influência de uma instituição de formação, proporciona-lhe a compreensão do currículo oficial para se tornar professor, nomeadamente através da aquisição do conhecimento profissional.

Deste modo, mediante a progressão num plano curricular previamente determinado, o professor adquire as primeiras concepções de ensino organizadas e veiculadas pelos formadores. Como indicam alguns estudos, esta relação do aluno-futuro professor com os formadores é determinante no processo de aprender a ensinar, afirmando Calderhead (1988), citado por Pacheco & Flores (1999:53), que, por essa razão, o ensino se assemelha a uma relação de parentesco: um professor ensina como viu ensinar os professores, sobretudo aqueles que temporalmente lhe são mais próximos.

1.3.1 Modelos e princípios de formação

O modelo clássico de formação continuada para docentes traduz-se no que vem sendo feito ao longo da história da formação de professores e das iniciativas de renovação pedagógica. A ênfase é dada na actualização da formação recebida ou numa “reciclagem” que significa “refazer o ciclo”.

Vários autores têm apresentado diferenciados modelos para a formação contínua, porém, todos os modelos e perspectivas são defensáveis desde que se adequem ao contexto em que emergem.

A formação contínua poderá desenvolver-se a partir de vários modelos, desde que não seja concebida como restritiva. O seu valor e validade superior dependerá sobretudo da sua concepção de cariz transformador e inovador. Aliás esta visão da formação contínua tem sido defendida por vários autores (Nóvoa, 1999; Contreras, 1999 e Morgado, 2005).

De acordo com Pacheco & Flores (1999:132), a «formação enquanto processo contínuo e permanente, implica a consideração de vários aspectos ou vertentes que dizem respeito não só, em termos pessoais, ao próprio professor, mas também, em termos organizacionais, ao contexto escolar em que cada professor se insere».

Assim, tendo em conta o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, a formação contínua tem finalidades específicas: adquirir novas competências; incentivar a inovação educacional por parte dos professores; melhorar a competência docente.

Por outro lado, Pacheco & Flores (1999:132), afirmam que para a consecução destes objectivos torna-se necessário perspectivar a formação contínua de acordo com os seguintes critérios, que correspondem a necessidades concretas:

- a) Pessoal – responde a necessidades de autodesenvolvimento. A formação contínua, enquanto acção de desenvolvimento psicológico de adultos, deverá almejar níveis mais elaborados de autoconhecimento e proporcionar níveis elaborados de conhecimentos acerca da realidade.
- b) Profissional – procura responder a necessidades profissionais, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular) quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum).
- c) Organizacional – além das necessidades contextuais da escola, incluem-se igualmente três tipos de necessidades: as que reflectem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas que se produzem nos dias de hoje e a que o professor terá de dar resposta; as que orientam para melhoria do sistema educativo em geral; e as formativas, como forma de resposta à desactualização da formação inicial.

Para estes autores (Pacheco & Flores, 1999:132-134), «conforme se valorizem estas necessidades, num sentido ou noutro, assim teremos distintos modelos de formação contínua de professores». Destacamos o administrativo e o individual.

O modelo administrativo pressupõe uma formação planificada e realizada pelas instituições de formação do ensino superior e pelos serviços regionais e/ou centrais do Ministério da Educação mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais, mediante uma estratégia formativa de curta duração: seminários, conferências, cursos, *workshops*, etc.

Este modelo administrativo ou transmissivo reflecte uma formação fragmentada, que não responde a necessidades concretas dos professores e não incide directamente na prática lectiva. Trata-se de uma formação colectiva em que o professor é um receptor passivo e a formação é de cariz administrativo.

Numa linha oposta, aparece o modelo individual, perspectivado num sentido duplo: por um lado, uma autoformação, em que cada professor é sujeito e objecto de formação; por outro, uma heteroformação, em que um grupo de professores elabora projectos formativos, dinamizados por um formador/animador, também ele professor.

O pressuposto básico deste modelo será o de responder às necessidades que os professores identificam como verdadeiramente suas, susceptíveis de um processo formativo que conduza a mudanças significativas ao nível da prática lectiva. Trata-se de um modelo de formação centrada na escola e nas necessidades individuais dos professores.

Ainda assim, Ferry (1987), citado por Formosinho (2009:218), refere que existem três modelos de práticas de formação – o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado nos processos e o modelo centrado na análise. O modelo centrado nas aquisições pressupõe que a prática é a mera aplicação da formação (teoria); o modelo centrado nos processos, valoriza essencialmente as experiências dos indivíduos em formação, situando a teorização ao nível da formalização das práticas; o modelo centrado na análise considera que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática. Com efeito, a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objecto de análise, de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico.

Enquanto isso, Lesne (1984), citado por Formosinho (2009:18-19), também define três “modos de trabalho pedagógico”. O tipo “transmissivo de orientação normativa” assenta numa relação pedagógica hierarquizada entre o formador e formando, sendo a pessoa em formação considerada, essencialmente, como objecto de socialização; o tipo “incitativo de orientação pessoal” valoriza as dimensões interpessoais e individuais e assenta em relações pedagógicas horizontais, sendo a pessoa sujeito da sua própria formação e socialização; o tipo “apropriativo centrado na inserção social do indivíduo” assenta no exercício democrático do poder pelas pessoas em formação e tem como objectivo desenvolver a capacidade de agirem de forma a modificarem as próprias condições sociais, pedagógicas e organizacionais da sua actividade. Neste último caso, a pessoa em formação é considerada agente de socialização, com capacidade para se transformar e transformar a sociedade em que vive.

Por sua vez, Chantrane-Demilly (1992:142), faz referência que, pensar em estratégias de formação contínua e processo de socialização profissional dos professores implica descodificar um certo número de conceitos. As formações podem dividir-se em duas categorias:

- Formais: procedimentos de aprendizagem desligadas da actividade tal como está socialmente constituída, desligada do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estrutura de modo colectivo (um estágio de formação contínua é um exemplo tipo de formação formal).
- Informais: impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal).

Segundo ainda a autora, nem todas as formações formais são escolares, por oposição às outras que se desenvolvem em situação. O uso do termo escola para designar todas as formações formais não é o mais adequado, porque mete coisas muito diferentes no mesmo saco e não permite tomar em consideração um certo número de

conflitos de ensino, nem as diversidades (e as divergências) na concepção dos dispositivos de formação contínua, nomeadamente as visam os professores. (Chantrane-Demilly, 1992:142).

A autora faz uma distinção quanto ao ideal-tipo, várias «formas» de transmissão formal de saberes (que caracterizam tanto os actos de ensino como os actos de formação), diferenciadas umas das outras, não pelos cenários concretos que as identificam e as funções sociais que realizam, mas pela *relação simbólica fundamental* que se encontra no âmago da «forma».

A forma universitária – é um modelo no qual a relação simbólica formador-formando tem semelhanças com a que as profissões liberais mantêm com os seus clientes.

O que caracteriza esta forma é a personalização vincada na relação pedagógica, não no sentido de carácter afectivo ou da individualização das aprendizagens, mas no sentido da valorização do carácter pessoal (original) do ensino ministrado, ou no caso da formação contínua, das competências, do prestígio e da tomada de posição pessoais do formador.

Este ensino tem um carácter necessariamente voluntário, não obrigatório. Enfim, a forma universitária tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria.

A forma escolar – na forma escolar, o ensino é organizada por um *poder legítimo* exterior aos professores: Igreja, Estado ou Nação... Não é significativo que este Estado seja centralizado ou não, que delegue as suas funções em organizações privadas ou não, eventualmente em empresas que passam a desempenhar um *papel institucional*.

Os professores (ou os formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa «oficial», o lugar depositário da definição e da legitimidade dos programas, que pode ser o Estado ou os seus representantes hierárquicos (a autarquia), o estabelecimento de ensino, ou qualquer outra instância legítima), mas em nenhum caso o professor ou os professores. Os formadores não podem ser considerados como pessoal responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois ambos relevam de uma obrigação à qual, do mesmo modo do que os seus alunos, estão sujeitos.

O referencial central da forma escolar é a escolarização obrigatória, isto é, uma relação institucional, que liga o que ensino, o que é ensinado, o seu ambiente familiar e a legitimidade legal.

A forma contratual – no modelo «formativo-contratual» como uma relação simbólica do tipo contratual entre o formando e o formador e, eventualmente, com outros parceiros. O contrato de formação é, com efeito, muitas vezes um polígono: entre a estrutura de formação que emprega o formador e a empresa cliente, entre a estrutura e uma instituição, entre o formando e a organização que emprega e o envia em formação durante o seu horário de trabalho, etc.

O modelo «contratual» caracteriza-se por uma negociação (*sob modalidades diversas*), *entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual, do programa pretendido e das modalidades matérias e pedagógicas na aprendizagem.*

A forma interactiva-reflexiva – o último modelo de formação identificado é a *forma interactiva-reflexiva*, que abrange as iniciativas de formação ligadas à *resolução de problemas reais*, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho.

A competência estimulada neste modelo é a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação. Esta fabricação colectiva de novos saberes (de saberes do ofício) durante a formação, saberes que são postos em prática paralelamente ao processo de formação, é a característica principal deste modelo.

Em resumo, distinguimos quatro grandes tipos de formação (isto é, de socialização implicando transmissão de saberes): a forma universitária – profissionais constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal; a forma formativa-contratual – contratos, comerciais ou não, cruzam-se entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; o *modelo interactivo-reflexivo* – os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração colectiva de saberes profissionais; a forma escolar – pessoas contratadas por uma instância dispendo de violência simbólica legítima (Bourdieu, 1971) transmitem aos formandos um conjunto de saberes. (Chantrane-Demailly, 1992:144-145).

Por seu turno, Sebastián S. Díaz, na sua Tese de Doutoramento (2009:32), definiu, a formação de professores como um processo que ajuda a melhorar e otimizar a aquisição de conhecimentos relativos ao conteúdo, as questões metodológicas, estratégias e atitudes daquele ensino impõem, sendo seu objectivo prioritário, de acordo com Imbernon (1998b:137), na promoção da aprendizagem dos alunos por meio do desempenho dos professores melhorada.

Para alcançar este fim, segundo Diaz (2009:32-33), encontra uma gama de alternativas ou possibilidades que se baseiam em ideias que respondem a diferentes modelos sobre a formação de professores, o que, de acordo com estudos realizados por Sparks e Loucks-Horsley, agrupa em cinco que embora possam perseguir o mesmo propósito, eles diferem em suas bases conceptuais. Portanto Imbernon adverte-nos para analisar cada um desses modelos nos lembramos de quatro critérios a favor de uma descrição mais precisa e compreensão:

- **Orientação:** Apontar para o reconhecimento dos fundamentos teóricos que sustentam a expansão por formação. Existem diferenças entre o projecto do modelo de formação como um projecto de cima para a aprendizagem, o que implica e inclui uma série de suposições e suposições sobre a fonte de conhecimento sobre a prática de ensino, e analisa o conceito de que adquire e faculdade, participar ou de largura e estende esse conhecimento.
- **Intervenção:** Centra-se na realização do modelo na prática escolar, critérios e estratégias à luz do contexto educacional.
- **A evolução dos resultados:** Isso é para conhecer os resultados da aplicação do modelo na prática.
- **A organização e gestão do processo:** observar e analisar o plano que dirige e orienta o projecto de um programa de treinamento.

Ainda assim, Diaz (2009:30-33), faz referência a cinco modelos de formação inicial de professores: o modelo de formação orientada individualmente, o modelo de observação-avaliação, o modelo de desenvolvimento e de melhoria, o modelo de treinamento ou formação institucional e o modelo de investigação ou indagativo.

1) O modelo de formação orientada individualmente:

Este modelo caracteriza-se como um processo em que os próprios professores são aqueles que planejar e acompanhar as actividades formação que podem facilitar a sua aprendizagem. Desta forma, a faculdade de aprendizagem sem qualquer exigência de que existe um programa formalmente definida e organizada. Cada professor organiza e determina as suas próprias metas. Os conceitos estão presentes neste modelo, de acordo com Imbernon (1998a: 68), como se segue:

Os indivíduos podem por si mesmos orientar e dirigir sua própria aprendizagem, assim como valorizar suas próprias necessidades e realizar uma valorização dos resultados obtidos.

Os adultos aprendem de forma mais eficaz quando eles mesmos planificam sua própria aprendizagem e quando seguem umas actividades que são menos relevantes do que eles podem delinear.

Os indivíduos são mais motivados a aprender quando seleccionam uns objectivos e uma modalidade de formação que responda às suas necessidades

2) O modelo de observação-avaliação

A maioria parte dos professores recebe poucas opiniões e retroalimentação sobre sua actuação na sala de aula e por vezes manifestam a necessidade de saber como estão enfrentando a prática diariamente para aprender com ele. O sentido deste modelo de formação se conecta a essa necessidade, embora muitos professores muitas vezes associam a avaliação raramente considerado como tal e têm dificuldade em compreender os seus benefícios. Se os professores tiveram a oportunidade de conhecer algumas das várias formas em que esse modelo opera (aprendizagem entre pares, supervisão clínica, bem como de avaliação) será certamente mais praticada. Mas a prática é muito marcada pela individualidade e o professor que acredita que a sala de aula é um lugar privado, que só pode aceder a partir de uma posição de autoridade (o inspector para avaliar o pesquisador a obtenção de dados) e para gerar conhecimento para contribuir para a sua própria formação.

A referência fundamental em que este modelo se baseia é que a reflexão e análise de meios essenciais para o desenvolvimento profissional. Observação e

avaliação de ensinar o professor irá fornecer dados que podem reflectir a promover a aprendizagem do aluno. Outra premissa que suporta esse modelo é que a reflexão individual própria prática pode ser melhorada observando os outros. As fases deste modelo de formação, que pode realizar-se tanto com um conselheiro como em um intercâmbio entre iguais ou com outro professor, normalmente inclui, conforme abordado por Imbernon (1998), citado por Díaz (2009:31).

- Uma reunião antes da observação em que estabelecem os objectivos, a questão ou problema a ser revisto, decide que o sistema de observação a ser utilizado e é para evitar problemas que podem ser encontrados.
- A observação, de acordo com o estabelecido anteriormente, se pode concentrar em ambos os estudantes e aos professores, e pode ser focalizada sobre questões particular e de carácter geral.
- Na análise dos dados participam tanto, o observador como o professor e faz referência aos objectivos estabelecidos anteriormente, e, assim, evidenciar aspectos relevantes encontrados durante a sessão (e também os objectivos esperados ou tidos em contra, se isso for acordado previamente).
- Uma reunião de posto-observação, no qual ambos, o observador e o professor reflectem sobre o que aconteceu, compartilhando os dados recolhidos.
- Em algumas ocasiões, se pode fazer uma análise do processo de observação - avaliação, que facilita uma nova oportunidade para reflectir sobre o valor do processo contínuo e discutir as modificações que poderiam ser realizadas em cursos de formação futuras.

3) O modelo de desenvolvimento e de melhoria

Este modelo, segundo Díaz (2009:32), tem lugar quando os professores estão envolvidos em tarefas de desenvolvimento curricular, projecto de programa ou, em geral, na melhoria da escola mediante projectos didácticos e organizativos, e com tudo isso, tentar resolver problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino e seu contexto. Para a avaliação final destas tarefas responde o esperado, o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (em planeamento curricular, a

implementação dos resultados da investigação sobre o ensino, dinâmicas de grupo e trabalho em equipe, resolução de problemas, etc.), os passos que se podem recorrer seguindo este modelo seriam o seguinte, de acordo com o mesmo autor:

- Se começa com a identificação de uma situação problemática específica, que uma necessidade sentida por parte de um grupo de professores;
- Depois de identificar a necessidade, se propõe respondê-la. Esta resposta pode ser estabelecida de maneira formal ou informal;
- A partir deste momento, o plano de formação começa. Este processo pode precisar alguns dias, meses e até anos;
- Como última etapa, avaliar se o esforço alcançou os resultados esperados. Se o professor não está satisfeito com os resultados obtidos, se voltar para a fase inicial e se repete o processo.

4) O modelo de treinamento ou formação institucional

Em um curso ou uma sessão de "treinamento" se espera que os objectivos e resultados a adquirir os participantes são claramente especificadas. Entre os resultados esperados também são produzidos mudanças de atitudes e que o participante transferiu-os para o seu ensino.

O conceito básico que suporta este modelo de formação é que há uma série de comportamentos e técnicas que os professores reproduzam em sala de aula.

Normalmente, neste modelo, os objectivos, conteúdos e programa de formação são estabelecidos pelas direcções, das instituições executoras de formadores, embora existam algumas propostas que envolvem os participantes no planeamento inicial do programa. Os gestores em certos casos actuam como grupos de planificação valorizando as necessidades, explorando diferentes perspectivas baseadas na investigação e determinam os objectivos, seleccionando conteúdos e programas das sessões e controlam o desenvolvimento dos programas.

5) O modelo de investigação ou indagativo

Este modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, recolha informações e com base na interpretação dos dados, realiza mudanças necessárias ao

ensino. Mas esta é apenas uma definição de partida, porque na prática, este modelo pode adoptar diferentes formas: ter uma actividade individual ou em pequeno grupo, ou realizadas por todo o corpo docente de uma escola; é um processo que pode ser formal ou informal, e pode ter lugar na ala de aula, num centro de professores ou ser o resultado de um curso da faculdade.

O mérito que este modelo encontra é a capacidade do professor para formular questões válidas sobre sua própria prática e marcando objectivos que tratem de responder a tais questões.

A principal contribuição deste modelo é que, quando os representantes da administração, formadores e professores trabalham juntos, cada um pode aprender a partir da perspectiva do outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e soluções.

1.4 Paradigmas da formação contínua

Na formação contínua, segundo Eraut (1987), citado por Pacheco e Flores (2000: 129-130), existem quatro paradigmas principais:

No paradigma da deficiência sustenta-se a ideia de que um professor apresenta lacunas de formação devido à desactualização da formação inicial e à falta de competências práticas. A formação contínua surge, assim, como uma acção de preenchimento de saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela administração central do que pelos professores. A determinação de áreas prioritárias (impostas aos professores) e a tipologia (predeterminada) da formação são algumas das características deste paradigma em que prevalece a lógica da administração.

De acordo com o paradigma do crescimento, situa-se a formação contínua do professor numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. Valoriza-se a experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel activo no seu processo de formação.

Quanto ao paradigma da mudança, a formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor.

Por último, no paradigma de solução de problemas parte-se do princípio de que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores, que são os atores que mais directamente intervêm nas situações educativas reais.

De acordo com Eraut (1987) podemos sintetizar a formação contínua a partir de 4 paradigmas a saber:

O paradigma da deficiência pressupõe a necessidade de formação contínua em função das deficiências na formação inicial do professor. Deste modo esta formação procura colmatar lacunas e deficiências que o professor apresenta e por isso, pretende dar resposta às necessidades dos professores.

O paradigma do crescimento encara a formação contínua como promotora de desenvolvimento profissional dos professores numa lógica de experiência profissional em que são valorizadas as experiências do professor e as reflexões sobre essas experiências de modo a possibilitar-se o crescimento profissional do professor a partir das suas experiências.

No que respeita ao paradigma da mudança, nesta perspectiva a formação contínua deve responder por antecipação às mudanças que a própria evolução da sociedade impõe à educação e à escola. Esta é uma perspectiva pró-activa da formação e visa os professores como agentes educativos privilegiados capazes de antecipar mudanças e inovações no próprio sistema educativo.

Por fim, o último paradigma da formação contínua numa linha de solução de problemas circunscreve a formação à sala de aula e aos problemas de ensino e aprendizagem que aí possam surgir. Neste caso o professor deve ter um papel interventivo e ser capaz de se afirmar como mediador na resolução de problemas.

Em função destes quatro paradigmas poderemos avançar que as finalidades da formação contínua também são diferentes. Nos casos do paradigma da deficiência e da resolução de problemas a finalidade da formação visa o aperfeiçoamento e a melhoria

das competências e conhecimentos dos professores. Enquanto que os paradigmas baseados no crescimento e na mudança visam a reorientação do professor e das suas práticas, por isso, a finalidade da formação contínua nestes casos centra-se na reorientação do professor e da escola.

A formação contínua independentemente do paradigma em que assente ou do modelo seguido, tem é de ser planeada e implementada em função do contexto em que emerge e de acordo com as finalidades para a qual foi pensada.

Ora, os paradigmas aqui citados são de extrema importância para o desenvolvimento profissional do professor, já que ao escolhermos o tema da formação contínua de professores foi com base em problemas detectados no âmbito da formação inicial. Na verdade, existem muitas deficiências na formação de quadros, e muitos desses professores exercem actualmente a sua profissão em diferentes instituições de ensino, tanto estatais como privadas. Neste sentido, recorrendo a estes paradigmas, vai ser possível que esses professores cresçam intelectual e pessoalmente, tendo em conta as experiências que vão adquirindo no local de trabalho e as formações que possivelmente as instituições poderão proporcionar.

Entretanto, Day (1999:201), considera que embora não seja um fenómeno recente, a formação contínua de professores teve um forte incremento, nas duas últimas décadas. A frequência de acções de formação e a obtenção dos créditos correspondentes passou a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira dos professores e, como tal, conduziu a um aumento exponencial da oferta e da procura. Neste texto argumenta-se, no entanto, que este incremento não teve equivalente 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.

Ainda assim o autor, refere que, embora nem toda a formação tenha passado a realizar-se no âmbito deste sistema formal e a obedecer a esta ligação tão estreita entre formação e carreira, ela introduziu novas lógicas, novas linguagens, novas práticas e uma clara orientação para a racionalização e formalização dos processos organizacionais e pedagógicos. Isto porque o sistema formal instituído exigiu a definição de um enquadramento jurídico, o qual ocorreu a um conjunto de noções

administrativo-formais, tais como créditos, creditação e acreditação; áreas, modalidades e níveis; avaliação e certificação; competências e estatutos; direitos e deveres; coordenação e inspecção; verbas, receitas e financiamentos, etc.

Do ponto de vista organizacional, há vários constrangimentos que decorrem desta ligação da formação contínua à progressão na carreira e do sistema obrigatório e industrializado que essa ligação gerou. Mas decorrem, igualmente, do pressuposto tecnocrático da divisão social do trabalho da formação: de um lado os gestores, decisores, planificadores e formadores e do outro os ‘formandos’ que ‘frequentam’ as acções de formação. Isto é, de um lado os que definem prioridades, necessidades, cursos e programas de formação e do outro os ‘carençados’ da formação. Ora, estas lógicas estão de tal modo enraizadas que são defendidas não apenas por quem as concebe ao nível do sistema, como também pelos próprios actores locais, incluindo os professores ‘formandos’. Além disso, tendem a sobrepor-se ou a confundir-se, na prática, com o propósito conceito de formação contínua, em resultado da proliferação daquelas noções administrativas-formais e à linguagem bancária e contabilística utilizada, segundo (Ferreira, 1998), citado por Day, (1999:214).

Estas lógicas têm implicações pedagógicas na formação, na medida em que os professores tendem a ser encarados como formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos a autores da sua própria formação. Estabelecendo, por outro lado, a separação entre funções de concepção e de execução e, por outro lado, a separação entre espaços e tempos de formação e espaços e tempos do trabalho não propiciam a autoformação e a aprendizagem colectiva, entre pares, em modalidades de interformação e ecoformação. É igualmente esta separação que está na origem da terminologia do ‘dar’ e ‘receber’ formação, muito utilizada pelos agentes da formação.

O autor, refere ainda que, mesmo as designadas “novas formas de organização do trabalho” e “novas modalidades de formação”, que apelam a uma maior flexibilidade e autonomia e supõem uma maior articulação entre trabalho e formação, estão imbuídas de uma lógica individual-instrumental, pois a oferta e a procura de acções de formação contínua tornou-se instrumental em relação às carreiras individuais dos professores, tornando, assim, difícil a contextualização da formação nas escolas e nos seus projectos. Em grande medida, as novas modalidades de organização do trabalho e da formação filiam-se no “modelo da competência” e da “carteira de competência”, baseado numa lógica de acumulação, por conta própria, de um “capital” – os créditos de formação,

acumuláveis ou capitalizáveis. Ora, ao assentar na ideia de “carência” e de “inadequação” dos trabalhadores às funções que realizam, esta lógica mobiliza o discurso da importância e da necessidade da formação como condição de aquisição de competências técnicas para a melhoria do desempenho individual e do aumento da produtividade.

Porém, ao acentuar a dimensão técnica e individual, ignora, na mesma medida, a dimensão relacional e colectiva das situações de trabalho e dos processos de formação, sendo estas, afinal, aquelas que mais caracterizam a actividade socioeducativa: o trabalho em equipas de alunos e professores; a interformação, ou formação entre pares; as parcerias entre professores e outros actores educativos locais.

Subordinado a uma lógica individual e instrumental e ao formalismo que decorre da ligação à progressão na carreira, o sistema de formação contínua não tem sido propício, em suma, ao desenvolvimento de processos colectivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais. No entanto, as abordagens que mais têm contribuído para a problematização do campo da formação profissional contínua e para a enunciação de alternativas à racionalização e instrumentalidade que o têm caracterizado têm provido de reflexões que relevam sobretudo as dimensões formativas dos contextos e situações de trabalho (Correia, 1996), citado por Day (1999:215).

A formação contínua tornou-se, portanto, um campo de intervenção, de formação e de investigação. Nunca foi, contudo, uma realidade homogénea, antes pelo contrário. Basta uma análise da literatura na área para logo verificar que não é uma realidade, nem global, nem homogénea. É, antes, uma realidade em acentuada evolução.

1.5 Aprendizagem autodirigida

A aprendizagem autodirigida tornou-se uma importante área de investigação dentro do campo da educação de adultos (Garrison, 1992; Candy, 1991). Este tipo de aprendizagem tem sido apontado muitas vezes como a resposta às constantes mudanças do mundo contemporâneo, permitindo ao indivíduo ser capaz de efectuar "o desenvolvimento das capacidades de evoluir e agir num ambiente complexo, de

‘aprender a aprender’ ao longo da vida, de reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes" (Couceiro, 1995, p.7, *in*¹)

No entanto, a aprendizagem autodirigida não é o remédio para todos os problemas, e não pode fazer parte de todas as actividades educativas. Reconhecer a importância deste tipo de aprendizagem não significa que ela seja a meta a atingir em toda a educação de adultos (Moura, 1997; Candy, 1991). Contudo, "a capacidade de ser autodirigido (...) é fundamental para sobreviver e prosperar num mundo de contínuas mudanças pessoais, comunitárias e sociais" (Caffarella, 1993, p.32, *in*²).

Na aprendizagem autodirigida o educando acaba por ter um papel muito activo na sua aprendizagem, o que não quer dizer que a figura do facilitador/educador não tenha preponderância no processo.

Apesar dos valores de um contexto autoritário não estarem em sintonia com os da aprendizagem autodirigida, não podemos afirmar que não se possa desenvolver num contexto ditatorial ou totalitarista este tipo de aprendizagem. Estudos revelam que educandos expostos a longos períodos de aprendizagem dirigida, podem necessitar de mais tempo para acreditarem que conseguem ser responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Todas as situações de ensino poderão constituir-se como momentos de aprendizagem. Logo, torna-se necessário que os docentes as aproveitem e as rentabilizem em seu próprio benefício e que estejam atentos às suas necessidades de formação.

De acordo com Brockett e Hiemstra (1991), a aprendizagem autodirigida é uma característica que existe ou tem potencial de existir em todas as pessoas e em todas as situações de aprendizagem em maior grau ou menor grau. Este tipo de aprendizagem não implica uma aprendizagem que decorre no isolamento. Curiosamente, segundo os autores, as pessoas mais autodirigidas têm relevado uma grande tendência para aprenderem com as outras pessoas, através, por exemplo, de comunidades de aprendizagem. As actividades de aprendizagem autodirigidas ultrapassam a leitura e a escrita, sendo utilizados amplos recursos e métodos como entrevistas, observações,

¹ http://rmoura.tripod.com/sdl_learnproc.htm, acessado em 09/05/2013

² http://rmoura.tripod.com/sdl_learnproc.htm, acessado em 09/05/2013

demonstrações, discussões, produção de materiais, visionamento de filmes, etc. O conceito de aprendizagem de forma autodirigida está associado a aprender melhor e à realização de uma aprendizagem mais significativa, satisfatória e duradoura.

Para Knowles (1975), citado por Lopes e Picado (2010:44), a «aprendizagem auto dirigida descreve os processos nos quais os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, de identificar os recursos humanos e materiais para aprender, de escolher e implementar as estratégias apropriadas, e avaliar os resultados obtidos na aprendizagem».

Já Pineau (1989), citado por Lopes e Picado (2010:44), encara a: Autoformação numa perspectiva de autonomização educativa, segundo uma problemática do poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação».

A autoformação tem subjacente uma visão construtivista da pessoa, o que significa, no entender de Pineau (1989), assumir um duplo papel: o de sujeito, assumindo nas suas mãos o poder da formação, e o de objecto, sendo o desenvolvimento do próprio sujeito, o objecto da formação. Esta é uma manifestação de afirmação individual, ou seja, tomada de consciência de si mesmo enquanto portador de competências, nomeadamente de ser capaz de dar sentido à sua vida, pois «os adultos têm uma necessidade profunda de serem autodirigidos.

Moura (2001), por seu turno, apresenta certas características que levam o indivíduo a ser autodirigido nas suas aprendizagens: iniciativa, independência, persistência, sentido de responsabilidade por aprender, curiosidade, capacidade de ver os problemas como desafios, desejo de aprender ou de mudar, orientação de objectivos e gosto por aprender.

Desta forma, Nuttin (1980) defende concepções de formação e de aprendizagem adulta direccionadas para um desenvolvimento autodirigido: «Para cada individuo, a inserção na formação contínua pode [...] ser concebida como um investimento pessoal. A condição é que a forma progresso proposta na formação contínua seja incorporada pelo individuo no projecto de auto-desenvolvimento que ele forma para si mesmo» (Nuttin, citado por Lopes & Picado, 2010:44).

Por seu lado, Garcia (1999:50), citando Tiezzi (1992), considera ser necessário considerar que os professores são sujeitos cuja actividade profissional os leva a implicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem. E é importante ter este aspecto em conta na medida em que:

“Reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores”.

Entretanto, muitos consideram a aprendizagem autodirigida como a aprendizagem que decorre no isolamento, na solidão. No entanto, e para comprovar que esta ideia é errada foram feitas várias investigações que apontam para uma ideia diferente, vejamos: em 1992, Long refere que a auto-direcção na aprendizagem pode ocorrer tanto num contexto de isolamento, como num contexto de grupo; Hiemstra (1975) e Baghi (1979), citados por Brockett e Hiemstra (1991, *in*³), mencionam que muitas das vezes os educandos autodirigidos procuram os outros, como recursos para a sua aprendizagem e Brockfield descobriu que as pessoas que estudam, parte do tempo, no isolamento, se reúnem, frequentemente, para partilharem preocupações comuns, ansiedades e alegrias. Concluindo: a aprendizagem autodirigida para além de poder ocorrer isoladamente também pressupõe momentos grupais de partilha.

Segundo o artigo⁴, refere porém que, os educadores de adultos surgiram como os grandes entusiastas da aprendizagem autodirigida. No entanto, a par deste entusiasmo, aparece-nos uma atitude cautelosa, relativamente à sua generalização e à consideração da mesma como a melhor forma de aprender, uma vez que há que considerar quando é que esta abordagem pode ou não ser a adequada ou vantajosa. Pensar que ela pode surgir na aprendizagem de adultos como a melhor abordagem é uma ilusão, pois tudo depende das características do educando. Collins (1988, cit. por Brockett e Hiemstra, 1991), chama a atenção para o facto de, ao procurar-se introduzir a auto-direcção na aprendizagem de sujeitos com liberdade restrita (e.g., presidiários), pode-se promover, em vez da autonomia, a acomodação, no caso dos interesses servidos serem os de quem na instituição detém o poder e não os dos educandos.

³ <http://aprendizagem-autodirigida.blogspot.com/>, acessado em 09/05/2013

⁴ Ibid.

Um outro artigo⁵ considera segundo uma investigação inicial sobre a aprendizagem autodirigida afirma que os aprendentes conduzem os seus projectos de aprendizagem de uma forma linear, seguindo várias etapas. Tough (1967, 1971) aponta a importância dos projectos de aprendizagem conduzidos por adultos, fora do sistema educativo formal. Knowles (1975, 1986) também refere a importância da investigação da aprendizagem autodirigida, no campo da educação de adultos. Para este autor, o adulto tem uma necessidade profunda de ser autodirigido, definindo a aprendizagem autodirigida da seguinte forma:

“No sentido amplo, aprendizagem autodirigida descreve o processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa de, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular objectivos de aprendizagem, identificar os recursos humanos e materiais para aprender, escolher e implementar as estratégias apropriadas, e avaliar os resultados obtidos na aprendizagem. (1975, p.18)”.

Ao contrário de Tough, Knowles centra a sua atenção no aprendente autodirigido inserido no sistema educativo formal. Mas para ambos os autores, os aprendentes autodirigidos conduzem os seus projectos de aprendizagem de uma forma linear: identificando as suas necessidades de aprendizagem; decidindo quais as actividades, recursos, métodos, e técnicas a implementar; e avaliando os resultados alcançados. Esta concepção tem sido criticada por diversos autores, porque apenas tem em conta a dimensão técnica da aprendizagem autodirigida, ou seja, os procedimentos pedagógicos (Brookfield, 1986; Long, 1991).

Se entendermos trabalho como o conjunto das actividades humanas, manuais ou intelectuais, que visam a produtividade; podemos realmente dizer que a aprendizagem autodirigida requer, da parte dos educandos e educadores, tempo e esforços consideráveis.

Ainda assim, consideramos que existem várias circunstâncias que envolvem a evolução do projecto de aprendizagem, tem também grande influência na autonomia do estudante. Estas circunstâncias (saúde, acessibilidade dos recursos materiais ou humanos, etc.) podem dificultar a possibilidade de se conhecer melhor a temática de aprendizagem. Mas, se o aprendente ou estudante receber *feedback*, apoio, visões alternativas, orientação, pode ter mais conhecimento sobre a temática de aprendizagem,

⁵ http://rmoura.tripod.com/sdl_learnproc.htm, acessado 09/05/2013

e, desta forma, sentir-se mais confiante e seguro para assumir o controlo nessa mesma aprendizagem.

1.6 Da formação dirigida à qualificação de competências

A problemática da formação e sua qualificação sempre esteve no centro das análises sobre o mundo do saber, apresentando-se como um campo de investigação importante para os teóricos que se propõem a desvendar os nexos entre a profissionalização e educação, quer seja sob o olhar da Economia, da Sociologia, da Psicologia, Administração ou da Educação.

De acordo com Lopes e Picado (2010:45), pode ler-se que:

“A noção de qualificação pode desempenhar um papel de operador de colocação e mobilidade no mercado de trabalho, porque é geral e impessoal, ou seja, incide sobre a posse de saberes definidos para ocupar um emprego ou uma classe de empregos independentemente da especificidade local dos postos de trabalho e da forma singular pela qual são ou serão ocupados. Nesse sentido, uma formação qualificadora estará orientada para o emprego, ou seja, visará a adequação entre postos a serem preenchidos ou susceptíveis de o serem e indivíduos susceptíveis de os ocuparem”.

Assim, poder-se-á dizer que no modelo da qualificação temos uma formação escolarizada, assente na estabilização dos conhecimentos, baseada na transmissão do saber e efectuando-se fora do local de trabalho e fora das condições reais de trabalho, embora seja reconhecida socialmente através do certificado (*ibidem*).

No entanto, este modelo tem vindo a ser colocado em causa. Segundo Jobert (2001), citado por Lopes e Picado (2010:46), é precisamente a inadequação entre o conteúdo da qualificação das pessoas e as exigências dos postos concretos que é questionado pelas empresas quando confrontadas com as novas exigências do mercado.

É neste contexto que emerge a noção de competência, implícita no conceito de qualificação, ou seja, no saber dos indivíduos, adquirido de forma teórica nas universidades, posto em prática nos locais de trabalho e, desta forma, considerado útil.

Assim sendo, torna-se urgente encontrar processos de formação que promovam a formação e produzam competências, já que, com a emergência da competência, o conceito de formação modificou-se. Por conseguinte, para Zarifian (1995), citado por Lopes e Picado (2010:46), «a competência é, ao mesmo tempo, inseparável das

situações de produção e irredutível ao saber-fazer adquirido através da experiência (...) a competência pode ser definida como o entendimento individual e colectivo das situações de produção, inseridas na complexidade dos problemas suscitados pela sua evolução».

Entretanto, Day (1999:85) faz referência que a necessidade, repetidamente reconhecida, de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos levou a que políticas se centrassem na qualidade dos professores e do ensino na sala de aula. Tem sido feito esforços no sentido de assegurar a todos os professores uma formação contínua frequente, de modo que possam actualizar o conhecimento do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e, quando necessário ao desempenho de papéis de liderança.

Zelar pela aprendizagem dos alunos exige que o professor transforme sua relação com o saber, seu modo de ensinar e sua identidade. As competências que caracterizam este novo professor, pode ser várias, entre elas:

- a) Considera os conhecimentos construídos pelos alunos fora da escola – anteriores à vida e em construção concomitante a ela, identificando-os e integrando-os ao trabalho escolar, de forma que as aprendizagens realizadas em qualquer ambiente, tempo ou situação signifiquem ampliação do quadro de referência de cada aluno, articulando senso comum e conhecimento socialmente reconhecido e valorizado.
- b) Considerar os conhecimentos a serem construídos como produção cultural socialmente significada, que devem ser recursos a serem mobilizados – em situações concretas da prática social e da vida privada. Os conhecimentos têm significado colectivo e individual quando estão em acção é sua mobilização pelas competências.
- c) Identificar e explicitar as competências a serem construídas ou mobilizadas pelos alunos – em cada situação, como construção colectiva de professores e alunos. Ao propor uma actividade a seus alunos, o professor está lhes pedindo que mobilizem conhecimentos já adquiridos, identifiquem e se apropriem de outros conhecimentos, que devem ser mobilizados.

- d) Considerar, explicitar e explorar as relações interdisciplinares – considerando o carácter orgânico do conhecimento, pela complementaridade dos saberes. A resolução de um problema, a execução de um projecto, o enfrentamento de uma situação requerem o aporte de diferentes campos de conhecimento.
- e) Trabalhar regularmente por problemas – pois aproxima a produção escolar da prática social. A proposição de uma situação-problema activa a mobilização dos conhecimentos já adquiridos e estimula a busca de novos conhecimentos, articulando esses dois quadros de referência a estes ao sentido do problema. O trabalho através de situação/problema, propicia ao aluno atribuir significado e sentido ao que está aprendendo.
- f) Contextualizar os conhecimentos, os problemas e as actividades – uma vez que o que dá sentido à aprendizagem é a dimensão vivencial que a condiciona. As situações de aprendizagem devem proporcionar o contacto afectivo com a realidade vivencial na qual o aluno está inserindo e para a qual é formado.
- g) Criar e utilizar meios de ensino – uma vez que o foco deve ser a aprendizagem e, portanto, aluno. Por um lado, é necessário reconhecer e respeitar a diversidade social, cultural e física manifesta pelos alunos nas situações de aprendizagem; é necessário reconhecer os diferentes trajectos e estilos de aprendizagem dos alunos. Compreender um conteúdo (objecto, facto, acontecimento) é apreender seu significado, é poder relacioná-lo com outros objectos e acontecimentos.
- h) Negociar projectos dos e com os alunos e gerenciá-los colectivamente – uma vez que nada pode substituir a actuação do próprio aluno na sua própria aprendizagem. É o aluno quem vai construir novos conhecimentos e instrumentos da acção e interpretação na e da realidade. Isto ocorrerá quando estiver compromissado com a sua aprendizagem; e assim estará quanto mais o seu projecto pessoal de aprendizagem estiver representada na programação escolar.

- i) Adotar um planeamento flexível e saber improvisar – a consideração dos conhecimentos anteriores dos alunos e a sua participação activa em aula requer um planeamento indicativo, mas flexível. É necessário ter clareza dos objectivos de aprendizagem das competências e conhecimentos a serem construídos e mobilizados pelos alunos, embora isso não deva implicar em um planeamento rígido e fechado, mas em orientação para acção.
- j) Desenvolver uma avaliação formativa e permanente durante o trabalho – a avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, pois possibilita o diagnóstico do ponto de partida no trabalho com os alunos e para onde caminhar, assim como aferir os resultados alcançados e fazer ajustes necessários, considerando os objectivos pretendidos.
- k) Implementar e explicitar para os alunos o contrato didáctico – a relação entre professor e alunos ‘pautada por um contrato entre partes onde nem sempre os deveres, direitos e expectativas de cada parte são clarificados, resultando em entraves ao processo de ensino e aprendizagem. É importante que o contrato didáctico seja explicitado e negociado com os alunos, tornando-os conscientes, das competências e conhecimentos a serem construídos, dos objectivos a serem alcançados e responsabilizando-os pelo seu processo de aprendizagem.⁶

Portanto, segundo ainda o artigo, não se deve esperar que todos os professores de uma escola tenham desenvolvido todas essas competências. Alguns possuem algumas delas, ou alguns aspectos de determinadas competências, outros possuem outras. Isto ocorre uma vez que existem diferenças na formação e na experiência de cada professor. É justamente essa diversidade de conhecimentos e de competência profissional que vai caracterizar a equipa das diferentes escolas e suas necessidades de desenvolvimento profissional, seja em termos da equipa como um todo, seja em termos individuais.

Perrenoud (*in*⁷) defende que o desafio é, primeiramente, o de colocar explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências

⁶ <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/educontinuada.pdf>, consultado em 3/04/2013

⁷ <http://rived.mec.gov.br/comousar/textoscomplementares/complementarmod13.pdf>, acessado em: 04/05/2013

profissionais. Parece óbvio? Não necessariamente. Algumas modalidades de reciclagem ou de aperfeiçoamento ampliam a cultura, a informação ou os talentos artesanais ou técnicos dos professores. Pode-se esperar que isso desenvolva também suas competências profissionais, mas caberá ao interessado inscrever esses aportes em uma perspectiva pedagógica e didáctica.

O autor refere acrescentando que, uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de acção, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido. Conhecer um processador de texto, alguns Softwares didácticos e um pouco de informática é uma condição necessária para integrar o computador a uma prática em sala de aula, mas se a formação contínua não trabalhar visando a essa integração, que é o objectivo-obstáculo maior, o recurso continuará virtual e, se não for mobilizado, vai-se tornar inútil.

Perrenoud reafirma que da mesma forma coisa acontecerá com a avaliação formativa, a tipologia de textos ou o conselho de classe! Não se pode dizer, portanto, que qualquer formação contínua participe directa e intensivamente da construção de competências. Muitos cursos de aperfeiçoamento se limitam a oferecer só ingredientes para essa construção, abordando apenas marginalmente as práticas, o que, aliás, se pode compreender: é relativamente fácil trazer alguma novidade – ideias, tecnologia, ferramentas -, mas é muito mais difícil integrar esses aportes a uma gestão de classe e a um sistema didáctico. A menos que se deixe essa integração aos cuidados de cada um, ela passa, na formação contínua, pela análise das práticas e das situações de sala de aula, o que supõe que os professores joguem o jogo, que os formadores estejam à altura desse jogo e que as condições de trabalho (local, tempo, confiança) se prestem a isso. A formação inicial tem meios de ser “intrujava”: o estudante pode ser observado em aula, e seu trabalho pode ser analisado com o uso do vídeo ou por um monitor de estágio (ou instrutor de campo). Além disso, ele pode ser mobilizado longamente em termos de tarefas de análise ou de escrita. Em formação contínua, os formadores pisam em ovos”, pois deverão formar seus iguais. Eles não entram facilmente nas classes, por isso

hesitam tanto em se engajar em uma análise de práticas. Os professores em formação contínua parecem dizer aos formadores: “Dêem-nos ferramentas e não se metam com o que se passa em nossas aulas”, dando a entender que isso é problema só deles.

Para dizer as coisas de forma esquemática: o desenvolvimento de competências, se ele advém, produz-se quase sempre para além da formação contínua, no foro íntimo dos professores e, eventualmente, no de uma equipe pedagógica. Orientar a formação contínua para as competências, portanto, é ampliar o campo de trabalho e dar às práticas reais mais espaço que aos modelos prescritos e aos instrumentos. Uma parte da oferta de formação contínua, seguramente, já se configura nesse sentido, mas essa ainda não parece ser a concepção comum, nem a regra do jogo ou, se preferirem, o contrato didático básico, em formação contínua.

A realização da formação na própria escola é um grande passo nesse sentido, não somente porque ela constitui um colectivo de formação, mas também porque a formação acontece no local de trabalho do professor, ficando menos facilmente separada das práticas. Isso, todavia, é apenas uma vantagem virtual: podem-se imaginar formações realizadas em escolas, mas que se passam numa sala fechada, em horários fixos, com o formador tendo também pouco acesso às aulas, como se estivesse recebendo os professores num centro afastado...

Em breve, porém, os investigadores reconheceram a incapacidade de definir o bom professor sem tomarem em linha de conta as variáveis que interactuam no processo de ensino/aprendizagem. Centrar a investigação no estudo analítico deste processo em vez de a basear na observação descritiva dos agentes de ensino, ou seja, nos professores, apresentava-se como uma alternativa mais promissora. Era preciso conceber modelos de ensino cujos componentes e suas inter-relações pudessem ser estudados e analisados na prática de ensino. Desvendar assim não só o efeito produzido pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno, mas também explicar quando é que ele se produzia, como e porquê. Caído por terra o mito do método único, era necessário descobrir que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias.

Este espírito heurístico de investigação científica sobre o processo de ensino/aprendizagem veio influenciar também a orientação da prática pedagógica. A imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Era a substituição do «*model the master teacher*» pelo «*master the*

teaching model» na expressão de Stolorow (1965), citado por Alarcão e Tavares (1987:21). Esta estratégia de formação pressupunha que o futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito.

Partindo da convicção de que a formação de profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática, Alarcão e Tavares (1987:21), citando John Dewey, o grande educador americano, distinguia dois objectivos para a componente prática:

- a) Concretizar a componente teórica, torna-la mais viva, mais real;
- b) Permitir que os professores desenvolvam as «ferramentas» necessárias à execução da sua profissão.

Embora de natureza diferente, estes dois objectivos não devem ser considerados exclusivos, mas complementares. A teoria não tem de ser necessariamente teórica, remota e desligada da realidade. Para ilustrar esta afirmação o autor escolheu a disciplina de psicologia da educação. Afirmava ele que os alunos descobriram o lado prático desta disciplina se fossem encorajados a reflectir sobre os seus próprios mecanismos de aprendizagem, processo que os autores deste livro têm utilizado com os seus alunos com resultados muito positivos.

1.7 Da formação contínua à construção do desenvolvimento profissional dos docentes por competências

Sublinhamos que a formação é o vector central do edifício educativo, pois, é a chave para a mudança e para a inovação. Neste sentido, quando um professor entra em formação desencadeia um investimento pessoal e profissional bastante intensivo com vista à construção da sua identidade pessoal, profissional e organizacional. Em suma, a formação implica a construção da competência profissional do professor.

Como já oportunamente referimos o conceito de competência é um conceito dissonante e passível de múltiplas interpretações, tendo ressurgido nas investigações em educação nos anos 90 apontando para três áreas distintas: a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional. Ora, no âmbito da nossa

investigação interessa-nos particularmente reflectir sobre este conceito na sua relação directa com a formação profissional dos docentes.

Esteves (2009) começou por distinguir competência de competências, isto é, o uso do conceito no singular e no plural, uma vez que em seu entender esta utilização é diferente. Assim, para esta autora (2009:38-39):

“A forma singular, a *competência* remete para a qualidade da separação entre profissionais competentes e incompetentes, profissionais mais e menos competentes. Nesta acepção, competência é tomada como um traço global inerente à acção do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor.

Já na forma “as competências” o conceito remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente lhes tenha de ser atribuído um juízo de valor”.

Logo, utilizar o conceito de competência em sentido global é bastante diferente de o utilizar na sua forma analítica ou particular.

O termo competência está na ordem do dia nos debates educacionais, mas o conceito não é novo. Sempre que dizemos que um aluno deve aprender e o que ele deve fazer com o que aprendeu, estamos nos referindo a uma competência. Há muito tempo, professores perseguem a constituição de competências nos alunos porque é um objectivo do ensino propiciar mudanças que caracterizem desenvolvimento, seja ele cognitivo, afectivo ou social.

Na perspectiva de Sacristã et al (2011:33), as competências “são aquelas de que todas as pessoas precisam para a sua realização e desenvolvimento pessoais, assim como para cidadania activa, a inclusão social e o emprego”.

Tendo em conta o ponto de vista deste autor, verificamos que é preocupação das direcções das instituições que são alvo da nossa investigação melhorar as competências profissionais dos quadros docentes que ali trabalham. Neste contexto fomos averiguando com base em observações e através de conversas informais com os professores de algumas instituições e podemos constatar que as direcções pedagógicas assistem semanalmente às aulas e acompanham todas actividades desenvolvidas pelos professores com o objectivo de formar uma nova identidade para os seus quadros em termos de competências básicas.

Conforme Gaspar e Diogo (2012:250), o desafio é, primeiramente, o de colocar explicitamente a formação contínua ao serviço do desenvolvimento das competências profissionais. Parece óbvio? Não necessariamente. Algumas modalidades de reciclagem ou de aperfeiçoamento ampliam a cultura, a informação, os talentos artesanais ou técnicos dos professores, pode-se esperar que isso desenvolva também as suas competências profissionais, mas caberá ao interessado inscrever essas formações numa perspectiva pedagógica e didáctica.

A formação baseada nas competências teve o seu início nos EUA a partir dos anos 60 sobretudo devido à influência da psicologia behaviorista e às consequentes reformas das formações de professores que a partir daí se centraram na aquisição de competências enquanto comportamentos observáveis passíveis de contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos. Neste contexto, a selecção de competências a adquirir era feita em função dos comportamentos dos professores que comprovadamente estivessem correlacionados de modo positivo com a aprendizagem dos alunos.

Uma competência é um saber mobilizar. Não se trata de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de acção, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois o seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido. Conhecer um processador de texto, alguns *softwares* didácticos e um pouco de informática é uma condição necessária para integrar o computador numa prática em sala de aula, mas se a formação contínua não trabalhar visando essa integração, que é o objectivo/obstáculo maior, o recurso continuará virtual e, se não for mobilizado, tonar-se-á inútil. (Ibid).

Não se pode dizer, portanto, que qualquer formação contínua participe directa e intensivamente na construção de competências, muitos cursos de aperfeiçoamento limitam-se a oferecer só conteúdos para essa construção, abordando apenas marginalmente as práticas, o que, aliás, se pode compreender: é relativamente fácil trazer alguma novidade, ideias, tecnologia, ferramentas, mas é muito mais difícil integrar essas mais-valias numa gestão de turma e num sistema didáctico.

A realização da formação na própria escola é um grande passo nesse sentido, não somente porque ela constitui um colectivo de formação, mas também porque a formação acontece no local de trabalho do professor, ficando menos distanciada das práticas. Isso, todavia, é apenas uma vantagem virtual: podem-se imaginar formações realizadoras tendo também pouco acesso às aulas, como se estivesse recebendo os professores num centro afastado. (Gaspar e Diogo, p.251).

Ninguém duvida de que os professores têm saberes. Será que também têm competência? É claro que tudo depende da definição que damos a esse conceito. Entendamos por competência a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz face a uma família de situação: acalmar a turma, estabelecer uma certa ordem, corrigir provas, dar uma orientação, ajudar um aluno em dificuldade, fazer com que os alunos trabalhem em grupos, explicar de novo uma noção mal compreendida, planear um currículo, dialogar com os pais dos alunos, mobilizá-los em torno de um projecto ou de um enigma. (Ibid).

Sem dúvida, essas diversas aptidões parecem necessárias, mas numerosos professores consideram-nas pouco “nobres” em função dos saberes disciplinares, quanto mais avançamos no ensino médio e superior, mais o saber a ser ensinado passa a constituir o cerne da identidade do educador, mais os professores subestimam o saber para ensinar, reduzindo-o a uma mescla de bom senso, coerência em arte de comunicar claramente. Por isso, as aptidões são mais reconhecidas se concebidas como a aplicação de saberes metodológicos, baseados nos saberes teóricos, como a didáctica das disciplinas ou a psicologia cognitiva. Esses saberes procedimentais não têm o prestígio das ciências ou da história, porém são saberes menos “vulgares” que as aptidões. (Ibid).

Ainda assim, os autores nos situam noutra perspectiva, a das aptidões sem nome bases teóricas bem identificadas, entramos no domínio dos “ossos do ofício”. Ora, o que caracteriza a profissão de professor é que se fala muito pouco das maneiras de fazer, do *savoir-faire*, das aptidões construídas no decorrer da experiência; enquanto isso, noutras profissões, a sua diversidade e pertinência provocam a admiração dos colegas. Poderíamos dizer, exagerando um pouco, que os professores têm vergonha das aptidões. Poderíamos dar um status mais invejável a essas aptidões práticas se as tratássemos como “competência”? Para isso, o corpo docente deveria ter uma visão positiva da

noção de “competência é associada à tradição utilitarista ou à característica neoliberal do mundo do trabalho. (Gaspar e Diogo, 2012:252).

A emergência da noção de competência no mundo das empresas está ligada, em parte, ao movimento rumo à flexibilização, à precariedade do trabalho e ao enfraquecimento das escalas de qualificação e, conseqüentemente, das solidariedades estatutárias, o mundo do ensino desconfia da “valorização por competência”, suspeitando, assim, que a escola esteja ao serviço da economia, em detrimento da cultura.

Uma parte do corpo docente resiste de uma maneira ainda mais viva e negativa a essas instâncias, pois agora precisar lidar directamente com elas. Com efeito, os sistemas educativos visam ao mesmo tempo:

- a) Explicar e avaliar, de forma mais precisa, as competências propriamente profissionais dos professores (para além de sua cultura teórica);
- b) Reformular os programas escolares no sentido de referenciais de competências. (Perrenoud, 1999), citado por Gaspar e Diogo (Ibid).

Assim, para os autores, a denúncia da moda das competências parece uma luta simultânea contra a racionalização da profissão e a asfixia dos saberes e da cultura. Se a noção de competência lhes parece empresarial, tecnocrática, utilitarista, contrária ao humanismo e ao conhecimento, como é que os professores poderiam reconhecer que exercem numerosas competências para realizar o seu trabalho, para fazer aprender ou simplesmente permitir a coexistência e a cooperação numa turma ou instituição?

Felizmente, quando os professores têm formação universitária, mesmo se ela for muito académica, são capazes de aprender a partir da experiência, de reflectir e de forjar na prática a competência sem as quais não poderiam sobreviver na sala de aula. Embora não garanta uma prática reflexiva, um elevado nível de formação predispõe-se a ela. O problema é que cada um aprende por si mesmo, sem imaginar que muitas vezes chega, por meio de caminhos incertos e difíceis, às aquisições das ciências sociais e humanas e às aptidões dos pedagogos.

Portanto, devemos enfrentar e analisar a realidade do trabalho educador, proceder a uma transposição didáctica a partir das práticas reais, reequilibrar nesse

sentido os programas de formação dos professores, articular as competências identificadas com uma verdadeira cultura básica nas ciências da educação e desenvolvê-las em função de um procedimento reflexivo de formação contínua.

Ao nos preocuparmos com as competências, estaremos, acima de tudo, a lutar por uma formação profissional dos professores baseada na realidade das práticas. Contudo, isto também significa ter para fazer a profissão evoluir através do desenvolvimento de novas competências.

Actualmente o próprio trabalho docente constitui-se numa problemática devido à emergência de múltiplas transformações conceptuais no âmbito do «ethos» político, cultural e social com implicações imediatas na redefinição das finalidades da escola e das instituições e agentes educativos.

Neste contexto, os professores encontram-se no centro de dois tipos de influências. Uma influência externa que, os envolve em função das transformações que a própria sociedade sofreu e, influências pessoais e profissionais, que cada professor por si só comporta. É neste sentido que Cosme (2009) sublinha:

“o exercício de influência educativa é concebido e assumido, hoje, pelos professores, em função das concepções de educação que estes perfilham, das modalidades de organização do espaço e do tempo de aprendizagem que são por si valorizadas, das actividades que privilegiam no seio das escolas e das salas de aula (...) e, sobretudo, do papel que atribuem aos alunos, no seio das relações pedagógicas plurais, onde afinal, se joga a definição do professor como pessoa e como profissional.” (Cosme, 2009: 27).

É a todo este conjunto de concepções, sentimentos, racionalidade e acções que podemos identificar como a reflexividade que cada professor desenvolve e configura. Uma reflexividade que se transforma numa «espécie» de identidade profissional.

Para se compreender na sua amplitude e profundidade esta problemática da redefinição do trabalho docente em ordem a uma construção progressiva e com sentido das competências profissionais dos professores, importa também compreender os dilemas e a forma como evolui a estruturação da profissionalidade docente.

Assim, de acordo com os estudos de Alves (2001), Correia e Matos (2001), Flores (2000), Caetano (1997) e Silva (1997) existe uma tipologia estruturante que subjaz aos discursos dos professores relativamente aos dilemas e que pode ser caracterizada do seguinte modo:

- Dilemas relacionados com o contexto de prática de ensino;
- Dilemas relacionados com o contexto do 1º ano de ensino;
- Dilemas relacionados com o desempenho profissional;
- Dilemas relacionados com o contexto relacional;

A partir do conjunto destes estudos agruparam-se os vários dilemas para se identificarem 4 grandes grupos, a saber: dilemas de relação (que envolvem a dicotomia liberdade versus controlo), dilemas de organização curricular (dicotomia directivo versus inovador), dilemas de avaliação (dicotomia exigência versus sucesso) e por fim os dilemas institucionais (escola versus profissão/realização pessoal).

Após a revisão da literatura sobre competências, verificou-se que Rey (2002:35), definiu competências como “um sistema de conhecimentos, relativos a conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operativos que permitem, com respeito a um conjunto de situações, a identificação de uma tarefa-problema, bem como a sua solução por meio de uma acção eficaz”. Ora, para agir em situação e para se manifestarem as competências, cada professor terá de se desenvolver tendo em conta as suas experiências e vivências. Neste contexto, também Le Boterf (1997:2000) define a competência como um saber agir perante uma situação concreta que permite mobilizar todos os saberes adquiridos. É neste sentido, que as ciências da educação se vão afastando de um pendor maioritariamente centrado nos saberes do domínio cognitivo, para valorizarem crescentemente os saberes sociais e materiais.

Apesar de existirem diversas definições sobre competências aceitamos a definição e acrescentamos dizendo que esta está relacionada com a actividades do dia-a-dia do individuo como um ser profissional aplicando suas técnicas vivenciando suas experiencias mudando conforme vai desenvolvendo suas aptidões na área em que está inserido.

Ferreira Cascão (2014) referido por Campion et al referem-se a determinadas diferença- chaves entre modelos de competências tais como:

- Modelos de competências despertam mais atenção.
- Diferenciam os melhores desempenhos de desempenhos médios.
- Retractam as mudanças ou evolução das competências com o nível profissional.

- Estão directamente ligados aos objectivos e às estratégias do negócio
- São desenvolvidos do topo para a base e não da base para o topo.
- Têm em consideração as exigências do trabalho futuro.
- São apresentados para utilizar friendly
- Identificação de um número limitado de competências, aplicadas transversalmente em múltiplas funções ou famílias profissionais.
- Utilizado para mudanças organizacionais

Concordamos claro que um individuo pra desenvolver as suas competências deve ter conhecimentos da área em que está inserido e não só, deve ter capacidade e habilidade para desenvolver determinadas tarefas utilizando sua inteligência e capacidade de raciocínio para discernir qualquer situação que poderá aparecer ao longo do seu percurso profissional.

Do ponto de vista de Champion, et al (2011), referido no livro de Ferreira Cascão (2014) afirmam que a competência surge com a combinação de atributos subjacentes a um desempenho bem- sucedido na resolução de problemas. Já na abordagem construtivista a competência surge a partir da análise das disfunções organizacionais, sugerindo ao indivíduo um processo permanente de construção de competências.

Do ponto de vista socioconstrutivista Jonnaert (2002) citado por Elza Mesquita (2013:37) chega uma arquitectura por «cascata» da competência. Para tal, coloca em correspondência cinco níveis de utilização dos conhecimentos pelo indivíduo: nível da situação; o das competências; o das capacidades; o das habilidades; e o dos conteúdos disciplinares.

Nível da situação	Um sujeito é confrontado com uma situação que deve tratar, absolutamente, de forma eficaz.
Nível de competência	O sujeito coloca em acção uma série de recursos que vai ajustando, sem cessar, ao longo do tratamento da situação
Nível de capacidade	Para além destes recursos, o sujeito vai mobilizar uma ou mais capacidades; vai seleccionar uma ou mais que uma e articulá-las entre elas e entre outros recursos retidos para tratar a situação com a ajuda de um esquema operativo de recursos.
Nível de habilidade	As capacidades retidas activam uma série de elementos em seu redor onde as habilidades colocam em acção os conteúdos

	disciplinares.
Nível dos conteúdos disciplinares	Os conteúdos disciplinares alimentam as habilidades e as capacidades e facilitam ou inibem a competência colocada em acção.

Fonte: Jonnaert (2002:60)

Jonnaert (2002) refere que todo este processo, de colocar em acção uma competência, não deve ser entendido nem como linear nem como hierárquico, mas sim como uma interacção constante entre as situações e os diferentes níveis, e desta interacção é que surge em cada sujeito a «representação» que cada um constrói em torna da situação e da sua resolução. Logo, torna-se difícil conceber a competência como uma noção *a priori*, uma vez que este conceito resulta de uma construção pessoal, vivida e reflectida temporalmente. Porém, podemos encontrar um consenso: “Uma competência é orientada por uma finalidade que a determina e por uma situação que a contextualiza” (Jonnaert, 2002:33).

Esta definição torna-se consensual na medida em que conjuga a reflexão com a acção num clima de incerteza.

É sobretudo com os estudos de Perrenoud (2000) que a competência como construção que se desenvolve ao longo da própria profissão de professor ganha maior visibilidade.

1.8 A supervisão no processo de formação contínua numa escola reflexiva

Como temos vindo a sublinhar, a formação de um professor não termina no momento da sua profissionalização. Pelo contrário, a formação deve prosseguir de forma contínua, acompanhando a prática profissional dos docentes.

Enquanto um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, o professor terá de se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida. Para isso, deve estar disponível para a aprendizagem contínua e consciente de que a profissão que escolheu pressupõe uma entrega ao conhecimento.

Os autores Alarcão e Tavares (2003:132) referem que, no cenário reflexivo, a «abordagem de formação [...] atribui aos profissionais a capacidade de pensarem a sua prática e de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a partir do seu campo de acção». Acentuamos que essa construção epistemológica se processa através de uma observação reflexiva e de um diálogo permanente com as situações reais e com os autores que nelas atuam, bem como na sábia mobilização criativa de saberes e referência que possibilitam a compreensão da acção.

Como acontece em muitas outras profissões, o agir profissional do professor não pode ser, na actualidade, realizado apenas em situações de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projectos comuns.

Também nós consideramos que é ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através da acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva.

Recorrendo novamente a Alarcão e Tavares (2003:133):

“Uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no seu projecto educativo que vai pensando para si e experienciado. Só essa escola, situada e reactiva, caracterizada pela sua sensibilidade aos índices contextuais, é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferentes e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares. Só através dessa atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala, é que a escola será capaz de agir adequadamente, que o mesmo é dizer, agir em situação”.

Para estes autores (2003), uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história. Não ignorando os problemas presentes, resolve-os numa perspectiva de desenvolvimento futuro. Ao adoptar a acção reflexiva, a escola, enquanto espaço de actividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, isto é, aos professores e funcionários bem como àqueles que nela têm o ofício de aprender e de aprender e aprender, isto é, aos alunos, principal razão de ser da escola. A escola reflexiva assenta o seu desenvolvimento num projecto institucional vivo, que avalia criticamente os seus processos e resultados. A escola é, por conseguinte, um projecto, cujo grande objectivo é a formação de novos cidadãos.

1.8.1 A supervisão pedagógica como factor promocional da investigação-acção

A supervisão pedagógica é uma área da educação que trata de supervisionar, ou seja, monitorar toda a actividade pedagógica. Há alguns anos, o supervisor pedagógico era visto como aquele que inspeccionava e avaliava todo o processo docente educativo. Hoje é visto como aquele que acompanha e orienta a actividade pedagógica com o objectivo de ajudar a desenvolver as competências dos professores. Da mesma forma que o professor aprende ensinando, o supervisor também aprende supervisionando. É desta forma que o supervisor promove a investigação-acção, pois conforme vai exercendo a sua actividade coloca-a em prática.

Segundo Ribeiro (s/d:116), em *Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente*, a «investigação acção é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre a teoria e a prática, em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática [...]. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática».

Para Ribeiro (s/d:116-118), a investigação-acção assume um papel importante na formação de professores dado que os professores que recorrem a esta metodologia fazem mais perguntas acerca do ensino e sobre o modo como poderiam fazer diferentemente e pedem ajuda para compreender os resultados das suas aulas e informação acerca de como tomar decisões sobre o ensino. Em suma, eles avaliam as suas concepções sobre o ensino-aprendizagem em geral. Uma supervisão onde a investigação-acção está presente permite ao formando a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando-lhe um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de um modo mais articulado.

O supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua acção perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão e Tavares, 2003).

Nesta linha de pensamento, a supervisão de professores a que se reporta o normativo atrás referido é um processo em que um professor, em princípio (não podemos deixar de lembrar que o professor titular não chegou a este lugar da hierarquia por mérito), mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

Estas alterações pressupõem, por um lado, uma nova perspectiva de professor: aquele que deixa de trabalhar isoladamente numa sala de aula com os seus alunos e passa a ser um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais, dentro de uma organização complexa, para educar indivíduos em crescimento numa sociedade caracterizada por mudanças constantes, e, por outro lado, uma nova perspectiva de formação: uma formação centrada na escola, que implica uma aproximação a esta nova perspectiva de professor: o professor actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho, que precisa de formação e de suportes contextualizados, que precisa de conhecimentos teóricos e de aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais, o *professor formando* na sua formação. (Alarcão e Tavares, 2003:97).

Entretanto, falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-acção. Implica igualmente repensar conceitos como desempenho e avaliação formativa adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados. Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe uma atitude de co-responsabilização entre os pares, as instituições que estes integram e o público-alvo com quem interagem no quotidiano escolar: ao aluno, a qualidade das suas aprendizagens e os índices de sucesso.

Aceitando que a escola e a profissão de professor são hoje um desafio, com a sua progressiva autonomização e conseqüente responsabilização, factores como o autoquestionamento, a auto-avaliação, a auto-supervisão, potenciadores de qualidade e maior influência social, tornaram-se essenciais como meios para repensar as suas vantagens e redimensionar a sua importância, e justificam a associação do conceito de supervisão ao contexto de uma escola que se pretende reflexiva e impulsionadora de mudanças sustentáveis das suas práticas. A valorização destas dimensões desloca a

atenção da sala de aula para outras questões igualmente prioritárias e reflexivamente deficitárias tais como a necessária actualização ao nível das didácticas disciplinares, dos programas e dos currículos perspectivando urgentes situações de análise e de mudança.

Por isso, torna-se essencial fazer intervir a problemática da supervisão pedagógica no processo de formação contínua de professores como um factor de transformação e mudança das práticas e das próprias escolas, repercutindo-se na aprendizagem dos alunos. Sendo consensual que a formação do professor se faz ao longo da vida, certo é que a figura do supervisor se desvanece e a supervisão passa a auto-supervisão. Prática reflexiva indispensável onde a ajuda de um supervisor colega, no âmbito do grupo disciplinar, da turma, da escola, ou de outras instituições, nomeadamente em acções de formação, adquire uma nova dimensão. Porém, o professor não deve ficar à espera que alguém do exterior lhe diga o que deve ou como deve fazer, isso não chega, tem de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de actuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo. (Goldhammer e Cogan, 1987:137, *in* Alarcão e Tavares:1987).

Neste sentido, “enquanto que a supervisão em geral actua de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas e físicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aulas, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas. A supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interacção do processo de ensino e aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança”. (Alarcão e Tavares: 1987).

Desta forma, “a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. O problema da avaliação não se coloca e, com o desvanecimento da figura do supervisor, o modelo de supervisão clínica afigura-se mais viável. O fantasma da avaliação não deve condicionar o processo, deve promover uma relação espontânea, de entreaajuda, não dificultando o objectivo essencial, o desenvolvimento humano e profissional do professor.

Sobretudo, como afirma Alarcão (2003:180), porque a promoção gradual da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a acção e sobre o

processo de ensino e aprendizagem” eventualmente transportarão para a escola aquilo de que esta também necessita: a inovação.

Noutra perspectiva de Alarcão (2003:181), a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades.

Deve, por isso, ser considerada como um processo de preparação técnica que permite compreender o funcionamento das regras aplicadas ao mundo real e desenvolver as competências profissionais exigidas por uma eficaz aplicação na prática, ou seja, aprende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção numa reflexão conjunta entre supervisor/formador e formando/professor e professor/aluno e aluno/professor.

Assim podemos considerar uma reflexividade sobre as decisões pré-activas, em que o objecto de reflexão se prende com as decisões tomadas aquando da preparação de aulas; reflexividade sobre as decisões inter-activas, ou a reflexão na acção de Schön (Modelo de Professor Reflexivo: 1992) que ocorre durante a própria acção, reformulando-a. Aqui o objecto de reflexão prende-se com as decisões tomadas durante a acção, ao enfrentar situações imprevistas, numa interacção estabelecida com os alunos. Quando um professor se revela flexível ao cenário complexo de interacções na prática, a reflexão na acção torna-se no melhor instrumento da aprendizagem; reflexividade sobre as decisões pró-activas, ou a reflexão sobre a acção de Schön.

Esta ocorre depois da acção, para a analisar. Trata-se de uma reflexão feita *a posteriori*, onde o professor analisa as características e processos da sua própria acção. O professor poderá reflectir sobre quais as estratégias e as teorias implícitas que determinaram uma forma concreta de comportamento.

Tendo em conta os cenários de supervisão propostos por Alarcão e Tavares (1987:18), e atendendo à realidade contextual deste projecto, destacamos o modelo da «aprendizagem pela descoberta guiada», que pressupõe que o futuro professor descubra «que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias». Para tal, este cenário deverá reconhecer «ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica». (idem:21).

1.9 O professor e o seu desenvolvimento profissional

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da acção docente adquiriu contornos muito específicos em Angola em particular, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado.

A profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagónicos, que Mark Ginsburg sintetiza do seguinte modo: «A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral». (Ginsburg, 1990:335).

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Em outras linhas de pensamento, José M.P. Aza⁸, refere que as preocupações sobre a formação docente aproximam-se da concepção de Comênio (*Didática Magna*, 1657), segundo a qual o "bom professor" seria aquele capaz de dominar a "arte de ensinar tudo a todos". Comênio, como um baconista convicto, tinha uma profunda confiança no poder do método, achava possível que a arte de ensinar fosse codificável num conjunto de prescrições cuja observância estrita faria de uma pessoa interessada um professor competente, ele queria implantar no campo da educação a reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências. Como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, Comênio imaginou que ensinar era também a aplicação de um método.

⁸ José Mário Pires Aza, in: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200016&script=sci_arttext, acessado em 21/4/2013.

O autor, afirma por outro lado, que quando Comênio falava em método de ensino era no sentido claro e forte de uma transposição para a educação da concepção baconiana de método científico. Essa ideia, embora equivocada, pois respaldava-se numa discutível analogia entre o desenvolvimento do conhecimento individual e o desenvolvimento social da ciência, sobreviveu pelo menos até os trabalhos de John Dewey, neste século. Mas, nos últimos tempos, essa vinculação directa entre método de conhecimento e método de ensino teve o seu significado original substituído por uma pletera de metáforas sobre conhecimento das quais se fazem enigmáticas ilações sobre ensino.⁹

Ainda assim, no que diz respeito às propostas de formação docente, o estado de coisas está tão desarranjado que, quando se fala em metodologias e estratégias de ensino, não se consegue discernir entre possíveis relações conceituais entre conhecimento, ensino e valores e hipotéticas relações entre capacidade de aprender e supostas fases de desenvolvimento psicológico. Enfim, nem sempre se procura e se consegue distinguir entre o que são exercícios de um jargão na moda daquilo que tem respaldo em investigações teóricas e empíricas.

Por isso, Aza¹⁰, danos a ideia de que ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica, é altamente discutível.

A ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificulta a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos.

Fazendo referência a Lemosse, (1989) e Bourdoncle, (1993), citados por Perrenoud (2001), que definem o profissional como um prático que adquiriu, através de estudos o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade actos intelectuais não rotineiros na busca de objectivos inseridos em uma situação complexa. Neste sentido, os autores distinguem os “*profissionais práticos*”, possuidores de rotinas, automatismos e esquemas de acção eficaz, dos “*profissionais reflexivos*”, capazes de analisar e de teorizar sobre as suas práticas. De acordo com a evolução das profissões em ciências humanas, os novos ofícios devem integrar as competências e capacidades

⁹ José Mário Pires Aza, in: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200016&script=sci_arttext, acessado em 21/4/2013

¹⁰ Ibidem.

dos “*profissionais práticos e reflexivos*” o que coloca novas exigências do ponto de vista de formação e identificação profissional destes profissionais. (Perrenoud, et ali, 2001:14).

“Ser professor – uma profissão impossível”, como afirmava Freud. “Ele tem que ensinar a criança a dominar os seus impulsos... deve inibir, proibir e reprimir, o que traz consigo o perigo da doença neurótica para o professor, segundo Freud. Durante séculos, de professor se exigiu “que fosse o modelo de virtudes e mais recentemente que desempenhasse as funções de um técnico, capaz de mudar os comportamentos e atitudes de todo o tipo de alunos”. (Fontes, C., 2004).

Capítulo II

Capítulo II - O desenvolvimento histórico legislativo da formação contínua

2.1 A tradição da prática nos programas de formação inicial de professores nos Estados Unidos da América, Portugal e Espanha

Segundo Zeichner (1993:35), uma das vantagens do estudo das tradições da prática na formação de professores consiste no facto de poder ajudar a esclarecer algumas diferenças importantes entre propostas de reforma contemporânea que, à superfície, parecem semelhantes. Além disso, pode ajudar-nos a ver claramente o modo como o nosso trabalho e dos colegas completa e/ou critica os trabalhos dos que vierem antes de nós.

Para o autor, os esforços feitos no sentido de reformar a formação de professores no século XX, sempre reflectiram, muitas vezes implicitamente, vários graus de compromisso e adesão a diferentes tradições de prática. Zeichner (1993:35).

Ainda assim, Zeichner (1993:30), considera que:

“Na última década, tornaram-se moda em todos os sectores da comunidade da formação de professores temas como o ensino reflexivo, o prático reflexivo, a investigação-acção, os professores-investigadores, que passaram a construir temas a que os formadores de professores aderiram em todo o mundo, em nome da reforma da formação que ministram. Entre os esforços realizados para tornar a pesquisa reflexiva uma componente central nas reformas dos programas para a formação de professores, cita-se que tiveram lugar em vários países, tais como os Estados Unidos da América, no Reino Unido, no Canadá, na Austrália, na Áustria, na Holanda, na Noruega e na Tailândia”.

Em simultâneo com este rápido desenvolvimento dos programas de reforma da formação de professores, baseados no conceito de investigação reflexiva, ocorreu o nascimento de uma literatura científica que procura descrever a natureza e o impacto da reforma dos programas (e.g. Wedman & Martin, 1986; Zeichner & Liston, 1985; Wubbeis & Korthagen, 1990), citados por Zeichner (1993:30-31), segundo a qual o processo da reflexão sobre o ensino e as relações entre este processo de reflexão e o desenvolvimento do professor (e.g. La Bosker, 1990; Russel & Munby, 1991), e as condições que influenciam as capacidades reflexivas dos professores (e.g. Grimmer & Crehan, 1990; Kottkamp, 1990; Richert, 1990; Ross, 1990; Erickon & Mackinnon, 1991). No meio de toda esta actividade de investigadores da educação e de formadores de professores, muita confusão se tem gerado sobre o significado do termo reflexão. Hoje em dia, atingiu-se um ponto em que foram incorporadas no discurso relativo à formação reflexiva de professores todas as correntes de opinião, relativas ao ensino, à

aprendizagem, à escolaridade, e a ordem social, formuladas no seio da comunidade da formação de professores.

Entretanto, antes da existência dos programas de formais de formação nos Estados Unidos da América, a formação clássica em Letras era equivalente a estar-se preparado para ensinar (Borrowman, 1965), citado por Zeichner (1993:36). Durante o século XX, à medida que se foram estabelecendo programas para a preparação de professores do ensino básico e secundário nas universidades, persistiu o ponto de vista de que a melhor maneira de preparar os professores era dar-lhes uma formação sólida em Letras, complementada pela experiência de aprendizagem numa escola. Durante todo este período, as contribuições dadas pelas escolas, faculdades e departamentos de educação, visando a formação para o ensino (com excepção do *practicum*) foram severamente criticadas por terem uma qualidade intelectual supostamente inferior e por interferirem na formação académica dos professores.

Zeichner (1993:36), refere que, esta orientação da formação de professores acentua o papel do professor enquanto académico e especialista das matérias de estudo (conteúdos de ensino) e assume muitas formas diferentes, dependendo das disciplinas a leccionar e do saber das disciplinas subjacente a propostas específicas da reforma.

As implicações programáticas desta tradição académica mudaram um pouco ao longo dos tempos, conforme as opiniões sobre o que é uma boa formação académica e sobre os conhecimentos científicos de que os professores necessitam. Após o declínio da posição humanista, firmemente baseada na formação clássica em Letras (Kliebard, 1986) e de tentativas periódicas de valorizar um conjunto de disciplinas, e até muito recentemente, a maioria das manifestações desta tradição implicaram propostas de preparação dos professores centradas nas disciplinas académicas tradicionais, tal como são ensinadas a todos os estudantes, independentemente da sua vocação.

A formação tradicional na perspectiva portuguesa, realçar que, segundo Estrela & Estrela (1977:11), os sistemas tradicionais de formação de professores estiveram, e em grande parte, continuam a estar. Cumpre, pois, analisá-los, a fim de nos podermos situar criticamente em relação à formação que ainda se processa entre nós e, também, às novas perspectivas que se abrem noutros países.

O autor refere porém, se utilizarmos um modelo de análise de sistemas, encontraremos, de imediato, um conjunto de elementos que facilmente poderão servir

de suporte à identificação dos componentes dos sistemas de formação e à compreensão dos principais aspectos dinâmicos do seu funcionamento. (Estrela & Estrela, 1977:11).

Tomando como exemplo, a formação de professores de ensino secundário (liceu ou técnico), encontramos, tanto no campo da formação literária como no da científica, um conjunto de elementos comuns que poderão constituir um ponto de partida válido para análise do sistema.

Através da figura abaixo, identificamos imediatamente o modelo do sistema como um modelo de formação em três níveis:

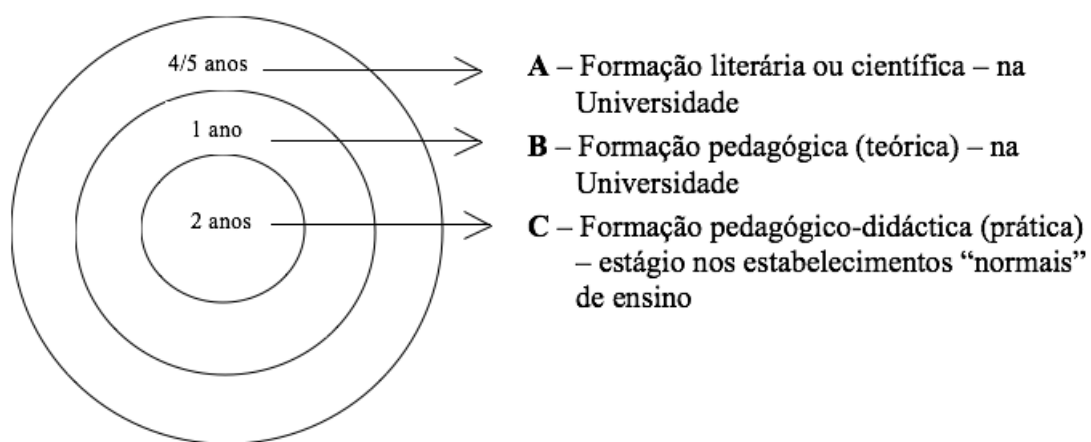


Figura 1: Formação tradicional de professor do Ensino Secundário em Portugal.. (Estrela & Estrela (1977:12)

Descrevendo a figura, ressalta-se o seguinte:

1. A formação literária ou científica realizava-se na Universidade, em princípio durante quatro ou cinco anos, isto é, o estudante teria de obter, primeiramente, o grau de licenciado em Letras ou em Ciências;
2. Numa segunda etapa, séria o Curso de Ciências Pedagógicas, curso de um ano, também ministrado na Universidade (Faculdade de Letras), que constituía a formação pedagógico de carácter exclusivamente teórico.
3. A última fase processava-se a nível da prática consistindo numa formação de carácter pedagógico-didáctico (era o estágio de dois anos em estabelecimento "normal" de ensino).

Assim, e segundo este modelo, a formação para o professorado implicava a passagem por três graus distintos, independentes entre si, embora hierarquizados. Note-

se que a obtenção de um dos graus não implicava necessariamente a passagem ao seguinte, pois era possível permanecer-se no ensino durante toda a vida só com o 1º ou 2º grau de formação, embora em regime de serviço eventual, isto é, sem qualquer vínculo de ligação ao quadro de professores efectivos. Assim, estes três graus constituíam três habilitações académicas distintas que, para efeitos de currículo, funcionavam como elementos valorizadores autónomos.

Estrela & Estrela (1977:13), referiram que:

“A partir de fins da década de 1960-1970, o sistema passa a sofrer algumas modificações, aligeirando-se nalguns aspectos, mas sem alterações de fundo (o bacharelato passa a servir de habilitação legal para ingresso – agora apenas por concurso documental – no estágio, o qual, por sua vez, fica reduzido a um ano). Posteriormente, sendo extinto o Curso de Ciências Pedagógicas (em 1974), a formação pedagógica obtida na Universidade também é abolida”.

Outro modelo em vigor de 1940 a 1975 foi o da formação de professores de Educação Física, para o ensino secundário, que se processava no Instituto Nacional de Educação Física (INEF).

O modelo, sob o ponto de vista formal, era o oposto do anterior, pois constitui um exemplo perfeito de formação integrada, conforme era compreendida nos anos 40 e 50. Estes modelos são mostrados na figura a seguir:

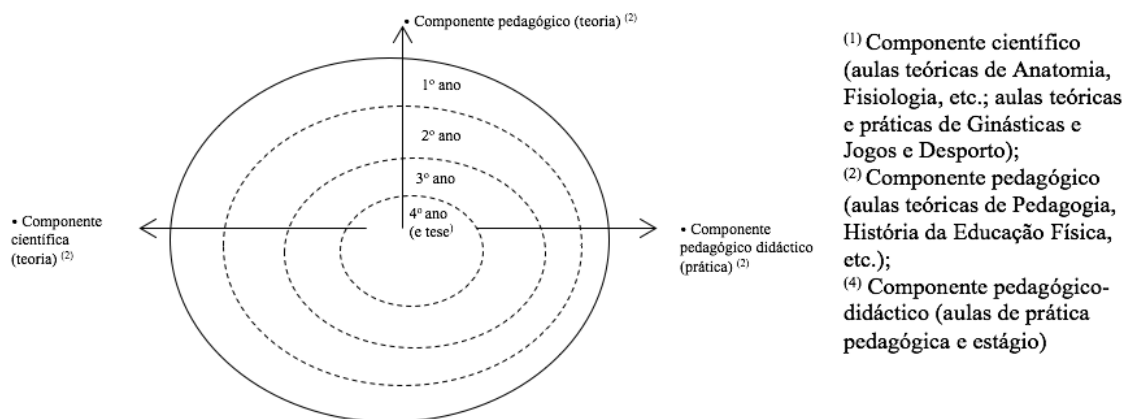


Figura 2: Fig. 2: Formação tradicional de professores de Educação Física em Portugal. Estrela & Estrela (1977:13).

Note-se que os três componentes eram elementos integrantes do sistema desde o 1.º ano do curso, pois as duas disciplinas de base. Ginástica e Jogos e Desporto, tinham, todos os anos, três tipos de aulas: teóricas, práticas e de prática pedagógica. O último

ano era de estágio, isto é, de domínio quase absoluto da prática pedagógica. Estrela & Estrela (1977:14).

Na realidade, os três componentes estavam integrados apenas sob o ponto de vista formal, pois funcionavam como entidades autónomas, coexistindo em regime de justaposição. (Ibid).

Numa outra perspectiva, C. Day (1999:205), refere que, num passado distante, a formação e o treino proporcionados por entidades externas à escola eram formalmente reconhecidos como espaço de desenvolvimento profissional dos professores. Esta concepção ficou conhecida como formação e treino em serviço. Com o crescimento do modelo de gestão centrado no local de trabalho e com as iniciativas curriculares nacionais e de reforma da avaliação, direccionadas para aumentar os padrões de ensino e de aprendizagem na sala de aula, a formação contínua tornou-se apenas numa das oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis para os professores. Os programas de formação contínua deixaram de ser predominantemente determinados pelo indivíduo, que escolhe de entre o “menu” de actividades organizadas por agentes externos, para serem predominantemente determinados pelos administradores que “patrocinam” a formação.

O autor, é ainda de opinião, que embora todos países concordem com a importância da formação contínua, historicamente houve escassas tentativas, em qualquer país da Europa, em estabelecer um apoio sistemático e diferenciado ao longo da carreira para o Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) dos professores. Uma análise ao conteúdo do *Livro Europeu de Estudos Comparativos sobre a Formação dos Professores – 1994* (Sander, 1994), citado por Day (1999:205), revela que, nos 21 países representados, a ênfase, em termos de recursos, incide na formação inicial dos professores. A formação contínua era voluntário (na Áustria), não coordenada (na Dinamarca, na Itália e em Espanha), não conceptualizada (na Bélgica, na França e na Holanda) e predominava sob a forma de cursos de curta duração, organizados numa lógica *top-down* (em Portugal e no reino Unido).

Nos Estados Unidos, a formação contínua baseia-se na motivação pessoal de cada um e no seu empenho em termos de progressão na carreira (Hawley e Hawley, 1997), enquanto que no Japão, a prioridade é dada no desenvolvimento colegial e colaborativo em que o papel dos pares constitui um factor determinante em termos de

formação contínua, já que se baseia em redes de trabalho (Shimahara, 1997), citados por Day (1999:205-6).

Apesar de muitos países terem adoptado uma perspectiva de formação contínua centrada na escola (mais barata e, aparentemente, mais eficaz relativamente ao seu custo), não há dados empíricos provenientes da avaliação sistemática sobre os benefícios do uso de determinados modelos, nem sobre o reconhecimento de que aprender envolve mudanças (de pensamento e/ou de práticas) e de que, muitas vezes, esta aprendizagem necessita de um apoio a longo prazo. As tentativas, tanto a nível local como nacional, de proporcionar o apoio necessário em termos de formação contínua com vista a satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional contínuo dos professores e das escolas raramente são conceptualizadas para além das afirmações retóricas, tais como: “devem resultar numa melhoria”. (Ibidem)

No entanto, em todos estes países o contexto em que a formação contínua actualmente ocorre foi ou está a ser irrevogavelmente alterado paralelamente às reformas governamentais. Em Inglaterra, foi incumbida à agência nacional de formação de professores (*Teacher Training Agency*) a responsabilidade de estabelecer um conjunto de cursos de formação acreditados a nível nacional. Estes cursos têm como alvo “etapas-chave” do desenvolvimento da carreira em termos institucionais, mas sem considerar explicitamente os modelos de aprendizagem eficaz ou as necessidades de desenvolvimento profissional e intelectual, a longo prazo, dos professores considerados individualmente. (Day, 1997c: 39-40), citado por Day (1999:206).

Por outro lado, segundo Day (Ibidem), tal como acontece noutros países, as actividades de formação contínua também não conseguem “capitalizar completamente o que aprendemos sobre a importância e a variedade dos contextos locais... as actividades de formação contínua tendem a estar ligadas a projectos especiais ou a componentes discretas de reforma e a incorporar uma concepção relativamente tradicional das experiências na sala de aula” (Little, 1993). Enquanto que, no passado, a participação na formação contínua era normalmente uma questão de escolha individual, em muitos países é agora um requisito mínimo.

Muitas das actividades de formação contínua passaram a ser elaboradas com base nas agendas políticas de gestão nacionais, locais e, nalguns casos, escolares. Os professores são vistos como meros “agentes executores”, que agem de acordo com as exigências estatutárias dos seus empregados.

Actualmente, segundo Day (1999:207), verifica-se uma tendência para encarar o desenvolvimento como treino que pode ser conseguido através de sessões curtas e breves, directamente relacionadas com a implementação dessas políticas. Estudos feitos na Austrália, em Inglaterra e na Suécia indicam que tanto os professores como os administradores colocam a ênfase na racionalidade técnica dos programas de desenvolvimento profissional (Sachs e Logan, 1990; Gilroy e Day, 1993; O'Donohue, Brooker e Aspland, 1993). Se esta tendência continuar sem ser analisada, as consequências podem ser uma desvalorização dos professores enquanto profissionais autónomos, responsáveis e credíveis (com responsabilidades no que se refere aos propósitos morais no ensino), sendo vistos como meros funcionários (com a responsabilidade de transmitir, de forma acrítica, conhecimentos e destrezas). (Day, 1999:207).

O autor considera ainda que, embora os professores tenham, hoje em dia, mais oportunidades em termos de formação contínua, têm também:

- Menos oportunidades para uma aprendizagem ampla;
- Menos escolha em relação aquilo que aprendem;
- Menos apoio para o estudo, a não ser que pertençam a um grupo-alvo.

Se os padrões de distribuição dos recursos a nível local, que tendem a favorecer o modelo de formação/treino, persistirem ou se se tornarem as únicas alternativas de desenvolvimento profissional para a maioria dos professores, então:

“Em vez de promover o desenvolvimento de práticos reflexivos, capazes de entender, questionar e transformar a sua prática, a formação contínua, na sua formas actual, encoraja o desenvolvimento de professores que vêem o seu mundo em termos de objectivos instrumentais, que podem ser alcançados através de receitas práticas do tipo ‘experimentar a ver’, legitimadas por experiências não analisadas ou pela aceitação acrítica de resultados de investigação” (Sachs e Logan, 1990:479), citado por Day, (1999:207).

Ainda assim, Day (1999), considera que, à luz desta concepção, o desenvolvimento profissional tem sido descrito como um “modelo de défice”, segundo o qual a formação contínua é vista como uma actividade simples de preenchimento de lacunas no repertório dos professores (Gilroy e Day, 1993).

Por sua vez, Logan e Sachs (1988) citados por Day (1999:208), argumentam que as actividades de formação contínua que não têm suporte imediato nas políticas e nas questões sociais precisam de ser apoiadas, porque quer as escolas quer os professores,

considerados individualmente, precisam de desenvolver a sua capacidade de renovação, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços actuais e de fazer face a novas exigências. O desenvolvimento da formação contínua, promovida centralmente, tem sido feito à custa das oportunidades de formação escolhidas pelos próprios professores quando deveria ser um complemento de tais escolhas.

Entretanto, tudo quanto foi dito neste tema, reflecte o desenvolvimento dos programas de ensino ao longo dos anos nos diferentes contextos dos países referidos, fruto das necessidades de formação de professores reflexivos no intuito de desenvolverem competências básicas aos alunos que frequentam as escolas do ensino primário e secundário. Também focaliza aspectos ligados a formação dos professores no que concerne aos cursos de Pedagogia e a forma que são ministrados, limitando apenas as questões teóricas, esquecendo os aspectos práticos que é de grande importância para que o futuro professor tem capacidade de enfrentar uma turma onde irá certamente encontrar alunos com diversos problemas, realçando os diferentes modelos de formação contínua a nível de vários países como os Estados Unidos, Portugal e Espanha.

O ponto de destaque cruza com o aspecto da necessidade de se dar oportunidade aos professores que saem dos cursos de formação de professores a continuação de aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos na sua licenciatura.

2.2 Antecedentes históricos do sistema educativo da educação em Angola

Segundo Santos (1970), citado por Benedito (2012:93), entre 1482 e 1845, todas as expectativas vividas no sector da educação eram levadas a cabo pela igreja católica, em nome da Evangelização e da missão pretensamente civilizadora de Portugal. É a 14 de Agosto de 1845 que se pode marcar o início oficial em Angola, com um Decreto desse mesmo assinado por Joaquim José Falcão, ministro de D. Maria II.

O mesmo autor, refere que existem três momentos diferentes da educação em Angola: os contactos com o reino do Congo, fundação da cidade de S. Paulo de Assunção de Loanda e, em 1919, a organização do 1º Conselho Inspector da Instrução Pública, depois da proclamação da República em Portugal.

Do ponto de vista de Zau (2002), citado por Benedito (ibidem), nesse período as acções educativas eram levadas a cabo pela igreja católica, em nome da Evangelização e da “civilização”. Nessa altura levantaram-se igrejas, construíram-se habitações, modificaram-se costumes, queimaram-se feitiços, desenvolveu-se o comércio e cultivaram-se novos produtos.

Ainda de acordo com Benedito (2012:96), nos finais de 1919, o governo da Colónia de Portugal criou um conselho inspector da instrução pública, assumindo, desta forma, a responsabilidade pelo controlo da Instrução. Este conselho foi o responsável pela organização de um sistema de educação discriminatório, com um ensino voltado para tender os filhos dos europeus e dos africanos que haviam conseguido assimilar os valores europeus (os assimilados) e um outro ensino destinado a atender as crianças nativas. O primeiro era ministrado em escolas-oficinas e em escolas rurais, onde as crianças eram preparadas para exercerem uma actividade profissional. Este tipo de ensino estava a cargo da repartição superior dos negócios indígenas, fora da alçada e da orientação dos serviços especificamente dedicados à instrução e à escolaridade.

O autor refere porém, que seguiu-se uma série de reformas que deu origem a diferentes maneiras de organizar os serviços dedicados à instrução, surgimento do Liceu Salvador Correia (1919); a Direcção dos Serviços de Instrução (1926); a Reorganização da Instrução primária na Província de Angola (1927); Organização dos Serviços de Instrução Pública da Colónia de Angola (1929); o Conselho de Instrução Pública (1932); a Reorganização do Ensino Primário (1933); e a Secretária Provincial de Educação de Angola (1964).

Ainda de acordo (ibidem:2012) foi essa instituição que coordenou a educação em Angola até à instituição do Ministério da Educação, em 1975, altura em que foi proclamada a Independência de Angola.

Tudo quanto foi referenciado, reflecte o interesse das autoridades angolanas em melhorar o sistema com intuito de reformular o mesmo tendo em conta as reais necessidades de reestruturação da educação na Angola de hoje.

2.3 A Contextualização da formação profissional e contínua em Angola

A formação do professor como um dos principais factores na materialização dos objectivos em todos os níveis da educação, ensino e formação, não é um processo fácil e exige muita dedicação por parte de seus formadores. Na base dessa dedicação encontra-se uma série de qualidades pessoais e sociais que determinam o aspecto racional, afectivo e comportamental do relacionamento professor-aluno e de todo o processo de ensino/aprendizagem. Não apenas pelos conteúdos de ensino transmitidos, mas também através de comunicação e relação interpessoal, em transferência e intercâmbio os professor e os alunos partilham os sentimentos, atitudes e valores, o que contribui para construção da identidade profissional do futuro professor.

No que respeita a formação do professor, são vários os aspectos negativos, como por exemplo, o facto de “os técnicos médios estarem a formar outros técnicos médios, licenciados a formar outros licenciados, e com agravante de muitos deles não terem a agregação pedagógica na sua formação, como condição para exercer com eficiência as tarefas de ensino/aprendizagem” (Kámbwa,1999).

Do ponto de vista histórico, dos problemas que afectam a profissão do professor angolano, Queiroz M.P. (2002:81) alega que “o que sucedeu desde a Independência Nacional até 1991, foi que ao professor se havia imposto a figura de “moderador de consciências”, colando-lhe valores ideológicos de suporte ao regime no poder..., tal como “o professor é o combatente da linha da frente”. Mas a sociedade foi se transformando, os valores foram-se degradando e o professor, sem o suporte que o protegesse, sentiu-se isolado; e daí surge a estagnação, a rotina, o saber teorizante que lhe concedeu uma imagem negativa, contribuindo para a pouca consideração social em que a sua acção era “e ainda é tida”.

Todos estes factores contribuíram para uma certa desmotivação por parte de docentes, e também dos estudantes em processo da formação nos Centros de formação de professores – INE, INEF, Magistério Primário e no próprio ISCED/Luanda. Pelos resultados do estudo efectuado no IMNE/Garcia Neto, (Cardoso, F.M., 1995), apenas 35% dos estudantes mostraram interesse em seguir a carreira docente depois de terminar o curso e apenas 15% pretendiam continuar os estudos no ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação).

2.4 A situação da formação de professores em Angola

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (2001:47), refere que, até a data da independência nacional em 1975 o nível de desenvolvimento das forças produtivas era extremamente baixo. Se por um lado cerca de 80% de angolanos, não sabiam ler nem escrever, manipulando por conseguinte técnicas rudimentares de pouca produtividade, por outro lado, os restantes 20%, uma boa parte possuía apenas habilitações de base inferior a quatro (4) anos de escolaridade.

Estas referências foram consideradas que pela necessidade de reforço a todos os níveis da força de trabalho qualificada, com base na alfabetização e formação básica, passando pela formação profissional básica e média até atingir a superior, foi reformulado o sistema de educação e ensino e criado o subsistema do ensino técnico profissional, para a formação de trabalhadores qualificados. O decreto n. 110/83 de 1 de Dezembro, traçava as linhas orientadoras para a implementação e desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista de Ermelinda Cardoso e Maria Flores (s.d.), in: a assim, no caso de preparação dos professores para o ensino primário e para o Iº e IIº Ciclos do Ensino Secundário, são reconhecidas limitações e inadequação nas competências do professor para a sua actuação. O mesmo se pode dizer em relação aos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia, entre outros. Sem dúvida, essa limitação, está relacionada com os conteúdos de sua aprendizagem, ao longo de sua formação, mas agrava-se pelo facto de que também é precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento.

A formação de professores em Angola não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. A pedagogia dos cursos de formação de docentes tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Ou seja, é uma formação assente no método expositivo e ainda assente no paradigma da escola tradicional em que se valorizam os conhecimentos teóricos e não se articulam os mesmos com a vertente prática da aplicação dos conhecimentos, tão necessária no âmbito deste tipo de formação.

De salientar que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação, segundo Nascimento (2006), citado por Ermelinda Cardoso e Maria Folres, in:

Outra limitação é que, no actual modelo de curso de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia, segundo as autoras, o facto de o licenciado receber apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo poucas horas de estágio torna-a pouco significativa. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, actividades de prática de docência no âmbito das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à profissão. A sua aprendizagem fica condicionada pela abordagem curricular mais tradicional, devido ao reduzido tempo, pois os ditos semestres na realidade não o são, ficando de fora muitos aspectos como filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos da educação por se trabalhar convenientemente.

Outro aspecto de grande importância tem a ver com a concentração nos planos curriculares das disciplinas específicas sobretudo as práticas pedagógicas no final do curso. Como as disciplinas específicas sobretudo as práticas pedagógicas são oferecidas, principalmente, na segunda metade do curso, os alunos possuem dificuldades em desenvolver uma identidade profissional de professor, já que estas aparecem somente no final do curso.

Outrossim, está relacionado com os formadores de formadores. Os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola, vulgarmente conhecidos por ISCEDs têm como seu objectivo social a formação inicial de professores para intervirem em todos os níveis do sistema de educação no país, preparando-os dentro da sua identidade profissional. O que se verifica na maior parte das vezes é que o formador de formadores não possui essa identidade profissional, muitas vezes sai de uma carreira administrativa para a de formador, só pelo facto de possuir uma licenciatura, sem uma carreira docente, criando todo tipo de constrangimentos.

O estágio, constitui outro “calcanhar de Aquiles”, no currículo da formação inicial de professores, pois as práticas pedagógicas acontecem, de modo irregular, geralmente os alunos futuros-professores terminam a licenciatura dando quatro aulas o que não é suficiente para serem formadas as destrezas necessárias ao exercício da profissão; os alunos enfrentam grandes dificuldades, quando eles precisam, mudar do

papel de aluno para o papel de professor na situação da prática de ensino no contexto da sala de aula.

Ainda uma outra lacuna do currículo dos cursos de formação docente nos Institutos Superiores de Ciências da Educação, é a de não potenciar o desenvolvimento da necessária sensibilidade e competências face ao contexto sócio-cultural em que o formando, ou seja, o futuro- professor, exercerá a sua actividade. O curso não lhe fornece espaços para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico – sociais do processo educacional concreto em que vai actuar, o que acaba por levar a que a sua prática docente se torna meramente técnica e mecânica.

Uma outra grande lacuna no processo de formação de professores nos Institutos Superiores de Ciências da Educação em Angola, prende-se com a opção dos cursos pós-laborais, chamando-se a atenção para a sua avaliação. Se quisermos ver o papel do professor, como interventor social de excelência (Burity, 2009), citado por Ermelinda Cardoso e Maria Folres, in: leva-nos a reflectir sobre essa modalidade, tendo em vista a necessidade de desenvolvermos da melhor forma os nossos recursos humanos. Os futuros professores nesses cursos não conseguem um mínimo de efectiva integração que garantam a inter-relação das disciplinas metodológicas entre si com as demais disciplinas de conteúdos.

Além disso, são “amputados” os tempos lectivos o que não garante uma duração suficiente para o desenvolvimento da formação no âmbito da docência. A permanência do futuro profissional no contacto com as disciplinas pedagógicas, particularmente no caso das licenciaturas, é, pelo contrário, passageira e curta.

2.5 Situação actual da educação em Angola

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2001:37), na obra sobre, “Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015)”, refere que, o sistema de formação de professores em Angola, realiza-se actualmente através de dois regimes sendo um de Formação Inicial e outro de Formação Contínua, isto é, em serviço.

A formação para o Ensino Primário é assegurada pelos cursos básicos de formação docente cujos candidatos ingressam com a 6ª classe e tem um duração de dois anos, e pelos Institutos Médios Normais, com a duração de quatro anos após a 8ª classe,

sendo a maioria dos formados nestas instituições absorvida para a docência nos actuais II e III níveis de Ensino de Base. (MEC, 2001:37).

Para o Ensino Médio Normal, segundo a nota do MEC, não disponha de dados de diplomados, contudo salienta registarem-se apenas 12^a classe 1.931 finalistas quando no 1º ano estavam matriculados 7.135 alunos, o que dá um rácio de 27 finalistas para 100 alunos.

Entretanto, na caracterização do Ensino Médio Normal e para uma melhor compreensão dos constrangimentos com que o mesmo se confronta, era pertinente que se tomassem em consideração dois elementos de referência, sendo, nomeadamente, a implantação dos Institutos Médios Normais (IMN) em termos de rede escolar e o modelo de formação adoptado dos mesmos. (MEC, 2001:37).

Quanto ao primeiro aspecto, é importante referir que ao ano de 1990, em nove províncias, algumas das quais de maior densidade populacional estudantil nessa época (Luanda, Benguela, Huambo, Huíla, Malange, Uíge, Bié, Kwanza-Norte e Namibe), os Institutos Médios Normais funcionavam em instalações que à data da proclamação da independência eram propriedade da Igreja Católica, tendo passado à tutela do Estado por força da Lei da Nacionalização do Ensino.

Com o princípio da devolução de tais infra-estruturas à Igreja acordado em 1990 e a que não correspondeu qualquer investimento para reposição da capacidade até então existente, a problemática da rede dos IMN agravou e as soluções ou medidas alternativas encontradas têm sido, em muitos casos, de carácter extremamente precário. Apesar disso, de 1990 a esta data verificou-se a criação de novos Institutos Médios Normais, instalados em edifícios adaptados ou em escolas de Ensino Secundário já existentes, o que decerto modo se ficou a dever à pressão manifestada pela crescente procura de acesso ao Ensino Médio.

Esta pressão desenfreada contribuiu para descaracterizar de forma ainda mais acentuada o ideário e projecto pedagógico iniciais dos Institutos Médios Normais, transformando-os em “escolas de quadro e giz” cujos cursos nem sempre correspondem às expectativas sócio profissionais da maioria dos seus alunos e que fazem deles apenas uma via alternativa de prosseguimento de estudos para acesso ao Ensino Superior, nas diversas faculdades da UAN Universidade Agostinho Neto). (MEC, 2001:38).

Quanto ao segundo aspecto (modelo de formação), o perfil de Técnico Médio de Ensino estabelecido na reformulação do SEE (Subsistema de Educação e Ensino, de 1977) tinha como pressuposto, assegurar uma preparação em simultâneo, para a docência no I Nível e para uma ou duas disciplinas do II ou III Níveis do Ensino de Base. (MEC, 2001:37).

Na prática a maioria dos recém-formados (mesmo de entre aqueles que ao ingressarem para os IMN já leccionavam no I Nível) foi optando pela docência no II e III Níveis, não tendo, assim, havido um aumento qualitativo no efectivo docentes do Ensino Primário, que constitui a base da pirâmide da estrutura escolar do Sistema.

Entretanto, o MED refere que, um dos aspectos mais críticos do modelo de formação adoptado nos Institutos Médios Normais consiste naquilo que o exame sectorial da Educação (1993) qualificou de “excessiva rigidez”, uniformidade e duração dos planos de estudos face à diversidade de formações, experiências e capacidades dos formandos.

Com repercussão na morosidade de alguns processos de formação e no aumento dos seus encargos financeiros e no que o mesmo estudo refere como “elevado peso de carga horária de formação geral e excessiva proliferação do número de disciplinas coincidente com a inexistência de instalações e equipamentos para as disciplinas de índole prática e experimental”.

No quadro de uma formação por objectivos, direccionada para a carreira e com forte incidência no desenvolvimento de competências profissionais, visando uma formação verdadeiramente profissionalizante, foi concebida e instalada uma escola protótipo, em Luanda, no quadro da execução do Primeiro Projecto de Educação com o Banco Mundial, vocacionada a dar cursos de Magistério Primário, tendo esse modelo de referência para escolas de formação de professores de Ensino Primário unificado de 6 classes, dando origem a uma segunda unidade implantada na cidade de Benguela. (Ibidem).

A par disso um modelo alternativo de formação de professores de nível médio e especialmente preparados para trabalharem em comunidades rurais, foi adaptado e vem sendo desenvolvido com a criação das “Escolas de Professores do Futuro” (EPF) num programa de parceria com o MEC com a ADPP. (MEC, 2001:38).

Concluindo o MED, considera que os modelo de formação dos IMN padece das mesmas debilidades da estrutura de Ensino Médio do Sistema Educativo do ponto de vista da eficácia académica quantitativa (relação entre o número de alunos que ingressam pela primeira vez e os que terminam os cursos ao fim de quatro anos) o que há a acrescentar uma muito baixa eficácia externa, traduzida num baixo índice de ingresso dos recém-formados para a docência, particularmente nestes últimos anos, situação agravada com as medidas de contenção na admissão ao emprego no ensino público, o que obviamente determina uma relação custo/benefício extremamente desfavorável para o Sistema.

Capítulo III

Capítulo III - A evolução do conceito de competência

3.1 Conceito de competência: origem e evolução

O termo competência, embora se utilize em diferentes situações, é uma palavra que continua a gerar alguma confusão, uma vez que aparece associada a diversas intenções. Ainda assim, o termo tem recebido vários significados ao longo do tempo. Percebo que em certos momentos algumas palavras assumem o significado de paradigma, e isto tem ocorrido com as palavras: competências e habilidades, apesar de que actualmente parece haver uma ideia comum de competência.

Segundo Ceitil (2010:88), o conceito de competências deriva do final da idade média. Inicialmente, era restrito à linguagem jurídica e significativa que determinada corte, tribunal ou indivíduo era competente para realizar um dado julgamento. Posteriormente, o termo passou a ser utilizado também para designar alguém capaz de pronunciar-se sobre certos assuntos.

Com o passar dos anos, começou-se a utilizar a expressão para qualificar pessoas capazes de realizar um bom trabalho. A evolução do conceito, segundo Ceitil (ibidem), é focado por Lyle Spencer e Signe Spencer no seu livro «*Competence at Work*», que afirmam que “uma competência é uma característica fundamental de um indivíduo que está casualmente relacionada a um critério de eficácia e/ou *performance* excelente num trabalho ou situação”.

Tendo em conta esta afirmação, pode-se denotar que a utilização do termo competência, na esfera organizacional não é recente. Esta utilização remete a época de Taylor, quando se defendia a necessidade das empresas terem trabalhadores eficientes. Este princípio taylorista de selecção e formação de pessoas, enfatizava o aperfeiçoamento das habilidades técnicas e específicas ao desempenho das tarefas operacionais da função (Ibidem).

Segundo Mendonça (2007:11), citando Bronckart e Dolz (2004), o termo competência surgiu no final do século XV, na língua francesa, foi com a intenção de atribuir autoridade legal a certas instituições, por exemplo o tribunal. Mais tarde, já em finais do século XVIII, o seu uso alargou-se para o nível pessoal, como toda a capacidade que é necessária ao saber e à experiência.

Por sua vez Chiavenato (2000:166), competências:

“são aquelas características pessoais essenciais para o desempenho da actividade e que diferenciam o desempenho das pessoas”.

Menezes e Santos (2002:32), **competência** é o substantivo feminino com origem no termo em latim *competere* que significa uma **aptidão para cumprir alguma tarefa ou função**. Também é uma palavra usada como sinónimo de **cultura, conhecimento e jurisdição**.

Em muitos casos, esta palavra indica um **atributo legal** de um juiz ou funcionário que revela a sua capacidade de julgar uma determinada causa. Pode indicar aptidão, conhecimento ou capacidade em alguma área específica.

No que concerne a competências básicas, podemos dizer que tudo começa com conhecimento e este para ser útil, precisa ser aplicado, transformado em acção. Isso leva à habilidade, que nada mais é que a capacidade de utilizar o conhecimento para agregar valor (ibid).

Competência e habilidade são dois conceitos que estão relacionados. A habilidade é conseguir pôr em prática as teorias e conceitos mentais que foram adquiridos, enquanto a competência é mais ampla e consiste na junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades.

As habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não “pertence” a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes (ibid).

As habilidades estão associadas “ao saber fazer”: uma acção física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenómenos, relacionar informações, analisar situações, sintetizar, julgar e manipular são exemplos de habilidades. São as capacidades técnicas para realizar determinada tarefa, desenvolvidas a partir da teoria e da prática.

Menezes e Santos (2002:32-33), apontam outras formas de competências:

- Competência profissional;

- Competência jurídica e;
- Competência absoluta e relativa:

A competência profissional: no contexto **empresarial** e do mercado de trabalho, existe a expressão **competência profissional**, que indica um conjunto de características que um indivíduo que o ajudam a realizar as suas funções a nível laboral.

É um elemento de diferenciação, e as empresas normalmente procuram contratar elementos com competências profissionais já desenvolvidas. No entanto, muitas empresas investem na formação dos seus funcionários, para que sejam adquiridas novas competências, o que contribui para o sucesso da empresa.

No **âmbito jurídico**, a competência expressa a responsabilidade e legitimidade de um órgão judicial (como um juiz, por exemplo) de exercer a sua jurisdição. Assim, a competência fixa os limites dentro dos quais esse órgão judicial pode actuar.

Para diferentes áreas, existem elementos com a competência jurisdicional ou jurídica que são capazes de actuar. Só pode exigir uma determinada acção quem tem competência jurídica para isso. Ainda na esfera jurídica, existe a competência absoluta e jurídica.

Na competência absoluta e relativa: é aquela que é estabelecida de acordo com o critério funcional, em razão da pessoa ou da matéria. Já a competência relativa, é fixada em função do território ou em razão do valor da causa (Menezes e Santos, 2002:33).

Conforme Coopers e Lybrand citado por Duarte (2000):

“Habilidade é a capacidade de realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas em conformidade com determinados padrões exigidos pela organização. É mencionado também que as “habilidades envolvem conhecimentos teóricos e aptidões pessoais e se relaciona à aplicação prática desses conhecimentos e aptidões” (2000:41)

O conceito de competências tem como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a linguística de Noan Chomsky. Eles desenvolveram a noção de que a espécie humana tem a capacidade inata de construir o conhecimento na interacção com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no desempenho as possibilidades que as competências, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna, permitem potencialmente.

Para Ceitil (2010:23), a diversidade de sentidos inerentes às diferentes concepções sobre o que são, e não são, as competências, naturalmente conduzem a que, em termos concretos e no que diz respeito às práticas de intervenção organizacional, nos deparamos com intervenções e sistemas muito diferentes, desenvolvidos a partir de referências diferentes, que suportam metodologias e instrumentos distintos e, naturalmente com consequências e resultados também substancialmente diferentes.

O autor (ibid), revisita algumas das principais concepções sobre as competências para, depois, nós próprios, darmos uma contribuição no sentido de apontar algumas pistas possíveis para o desenvolvimento de modelos de intervenção em gestão de competências, que possam responder a alguns problemas de desafios da moderna gestão de recursos humanos.

Entretanto, como não é fácil realizar uma abordagem sobretudo compreensiva e heurística dos conceitos, iremos limitar-nos, numa primeira fase, na identificação e caracterização das diferentes perspectivas.

Ceitil (2010:24), identifica neste contexto quatro perspectivas de competências principais:

1. As competências como atribuições;
2. As competências como qualificações;
3. As competências como traços ou características pessoais;
4. As competências como comportamento ou acções.

Nas perspectivas 1 e 2, às competências são consideradas como elementos extra-pessoais e são definidas como capacidades.

Na perspectiva 3, as competências são consideradas como características intrapessoais e são definidas como capacidades.

Na perspectiva 4, as competências são consideradas como fenómenos interpessoais e são definidas como resultados de desempenho ou modalidades de acção.

Para o autor, na perspectiva 1 e 2, as competências são consideradas como elementos extra-pessoais e são definidas como atribuições.

Na perspectiva 3, as competências são consideradas como características intrapessoais e são definidas como capacidades.

Na perspectiva 4, as competências são consideradas como fenómenos inter-pessoais e são definidas como resultado de desempenho ou modalidade de acção.

Para mais compreensão, apresentamos detalhadamente cada uma destas perspectivas, segundo Ceitil (2010:24).

a) As competências como atribuições:

Esta será, porventura, a perspectiva mais tradicional sobre o conceito e aquela que é mais frequentemente apropriada no, chamamos-lhe assim, léxico institucional. As atribuições são «funções, competências, poderes ou prerrogativas inerentes a um cargo ou a uma tarefa», podendo ainda o termo ser considerado como sinónimo de «jurisdição de uma autoridade».

Nesta perspectiva, as competências são consideradas como prerrogativas que determinadas pessoas podem (ou devem) usar e que são inerentes ao exercício de determinado cargo, função ou responsabilidade, sendo, por isso, não contingenciais nem às características pessoais nem aos desempenhos específicos dos seus respectivos detentores.

Segundo ainda Ceitil (2010:25), as competências são um dado, um elemento externo à pessoa, que é adstrito a um determinado papel organizacional ou social que essa pessoa desempenha.

Por isso, a competências existe como elemento formal, quer a pessoas a use ou não. É bom que nesta perspectiva que ouvimos dizer e vemos, em alguns documentos, inclusive documentos oficiais, que determinado cargo, função e, mesmo, pessoa, têm competências para uma determinada coisa, ou ainda que é a ele ou ela que compete exercer tal prerrogativa, não pelo facto de se considerar que é a pessoa mais adequada ara fazer mas porque, simplesmente, tem o direito ou a obrigação de o fazer, por inerência directa do exercício de um determinado cargo ou função. (ibid).

b) As competências como qualificações:

A segunda perspectiva, enfatiza a noção de competências como um conjunto de saberes ou de domínios de execução técnica que as pessoas poderão adquirir, seja por via do sistema formal de ensino, seja por via da formação profissional, seja ainda, e de acordo com a recente declaração de Bolonha, por outras modalidades de aprendizagem ao longo da vida. (Ceitil, 2010:25).

Neste contexto, dir-se-á que uma pessoa está qualificada para o desempenho de um determinado cargo ou função se tiver, no seu currículo, um conjunto de formações recomendadas como valia para garantir a qualidade do seu desempenho no exercício desse cargo ou função.

Tal como na perspectiva das competências como atribuições, a perspectiva das qualificações enfatiza a ideia de que as competências são entidades ou atributos extrapessoais, quer dizer exteriores às pessoas e que podem ser atribuídos ou adquiridos por essas pessoas através de agentes externos. Quer isto dizer que, nestas duas perspectivas, as competências são entendidas como independentes do desempenho ou seja, que uma pessoa pode ter as competências necessárias para uma determinada finalidade sem que, todavia, o seu desempenho reflecta necessariamente os resultados concretos que seria legítimo esperar do exercício dessas mesmas competências.

Assim, tal como na primeira perspectiva analisada, Ceitil (2010:26), refere que uma pessoa pode ter as atribuições para o exercício de uma actividade, sem todavia as exercer, também nesta segunda perspectiva uma pessoa pode ter as qualificações necessárias para uma determinada função, sem que, igualmente, essas qualificações se reflectam necessariamente no seu desempenho.

É, por exemplo, sobejamente reconhecido que o facto de se ter um determinado grau académico, que é considerado como uma qualificação, não determina, por inerência directa que a pessoa que possua esse grau académico, tenha, por essa razão, um desempenho equivalentemente competente (ibid).

Podemos ainda integrar nesta perspectiva, as actuais práticas de certificação de perfis de competências, onde o objectivo é certificar uma pessoa que reúna, no seu currículo, um conjunto de qualificações reconhecidas para exercer uma determinada função, papel ou cargo (Ceitil, 2010:26).

Evidentemente que a pessoa, para obter essa certificação, tem que obrigatoriamente prestar provas, através das quais a entidade certificadora ou de acreditação poderá verificar se as qualificações obtidas pelo candidato têm ou não expressão no seu desempenho.

Mas estas provas são episódicas e circunstanciais, tal como as avaliações no sistema formal de ensino, e não permitem uma efectiva avaliação sobre se a pessoa em

causa mantem, de facto, essas competências em todas as acções que realiza no âmbito do desempenho da actividade para a qual foi certificada. Ou seja, no âmbito das perspectivas de competências como qualificações, as avaliações de competências são casuísticas, episódicas e relativamente descontextualizadas das práticas quotidianas. Daí o seu carácter de extra-pessoalidade.

c) As competências como traço ou característica da personalidade:

Se a perspectiva das atribuições talvez possa ser considerada como a mais clássica das perspectivas sobre as competências, a perspectiva 3, dos traços ou características pessoais é seguramente a mais conhecida, difundida e, porventura, a mais amplamente aceite e até aplicada, nos actuais sistemas que se afirmam como sendo de gestão, avaliação e desenvolvimento de competências, segundo Ceitil (2010:27).

O autor, inclui, naturalmente, nesta perspectiva, aquela que é, porventura, uma das mais conhecidas e de maior credibilidade teórica, das diversas abordagens sobre as competências e também aquela que introduziu este campo de investigação na psicologia organizacional e, posteriormente, a sua extensão às aplicações à gestão de recursos humanos: as teorias de David McClelland e da corrente que ele fundou, à qual pertencem alguns dos autores mais conhecidos e de maior reputação nesta área, como Klemm (1980) Boyatzis (1982), Spencer & Spencer (1993) e, com contribuições mais recentes, Goleman (1995, 1999), com os seus contributos para a investigação e divulgação das teorias sobre a inteligência emocional. (Ceitil, 2010:27).

Devem-se a estes autores algumas das justificadamente consideradas, ainda hoje, como obras mais seminais e emblemáticas nesta área.

É usual situar-se como ponto de partida, por assim dizer, desta perspectiva, um artigo publicado por McClelland em 1973 e que é referenciado pelo próprio, no seu excelente texto de introdução ao livro do casal Spencer. *Competence at Work* (Spencer & Spencer, 1993).

Neste texto, segundo Ceitil (2010:28), a todos os títulos notável, como síntese de pertinência e do sentido das abordagens sobre as competências, McClelland começa por referir que aquando da publicação em 1973, o artigo – *Testing for Competence Rather Than Intelligence*, que foi aclamado, ora criticado, por ter lançado, na Psicologia, o movimento das competências».

Com esse artigo, o autor introduziu de facto, uma ruptura com as concepções tradicionais da medida em Psicologia e como as suas conseqüentes aplicações à selecção de pessoas, que ele próprio define nos seguintes termos:

“Neste artigo fiz uma revisão sobre vários estudos de investigação segundo a qual demonstrei que os tradicionais testes de medida de aptidões académicas e de conhecimento, assim como os graus académicos e outras qualificações oficiais, que: 1. Não eram preditores nem de desempenho profissional nem do sucesso na vida; 2. apresentavam resultados muitas vezes enviesados por atitudes de discriminação em relação a minorias étnicas, mulheres e pessoas de estratos sociais muito baixos.

Estas conclusões conduziram a procurar outros métodos de pesquisa que permitissem identificar variáveis de ‘competências’, que realmente fossem preditores de um bom desempenho e não fossem influenciadas (ou pelo menos, fossem menos influenciadas) por critérios relacionados com a raça, sexo ou factores socioeconómico”. (Spencer & Spencer, 1993, cit. por Ceitil (2010:28).

Na sequência deste trabalho, McClelland coloca uma questão fulcral, que determinou toda a investigação posterior que, no âmbito da Psicologia, se fez relativamente às competências: «se as tradicionais medidas das aptidões não predizem a *performance* profissional, então que outros instrumentos o poderão fazer?» (ibid).

Segundo este estudo, apontam que as eventuais limitações existentes na aplicação dos testes psicológicos como instrumentos preditores do desempenho futuro, resultam do facto de as aplicações dos testes serem feitas em condições experimentais ou, pelo menos, descontextualizadas das condições reais inerentes às actividades profissionais concretas. Nestas condições, era possível, por exemplo identificar uma pessoa com um bom perfil e, eventualmente com um bom potencial e que, todavia, colocada em contexto real, não viesse a ter o desempenho expectável a partir do seu prognóstico de perfil. (ibid).

Alias, esta situação, segundo Ceitil (2010:29), é amplamente exemplificada nas suas experiências quotidiana como formador, onde depara-se constantemente com pessoas que, em contexto de formação, apresentam um bom perfil para o desempenho de determinadas tarefas e que, depois, em contexto real, não aplicam aquilo que foi evidente que aprenderam e para o qual apresentavam boas capacidades.

Ora, é justamente este desvio entre aquilo que é predito a partir das provas psicológicas e o resultado na prática, que leva McClelland a procurar outros factores que possam permitir uma maior rigor e uma maior precisão nos prognósticos para um bom desempenho.

Esta ordem de questões conduziu, então, McClelland a considerar que «o melhor preditor para aquilo que uma pessoa é capaz de fazer e irá fazer no futuro, é aquilo que ela espontaneamente pensa e faz numa situação não estruturada – ou então aquilo que ela já fez em situações semelhantes no passado.

Para obter esta informação, é necessário, então, observar as pessoas em contexto real, ver como é que elas se comportam de facto, ver como é que resolvem os problemas concretos que se lhe deparam, analisar e perceber qual é o tipo de mentalidade e perspectiva que adoptam na análise das situações. Esta perspectiva segundo a qual se define aquilo que as pessoas é por aquilo que ela realmente faz, é claramente oposta a outras correntes da Psicologia, por exemplo as de pender predominantemente analítico, onde, pelo contrário, as acções das pessoas são entendidas como uma espécie de repetição de esquemas, sejam mentais, sejam comportamentais, herdados do passado e profundamente estruturados na personalidade dos sujeitos.

McClelland concluiu, então, que aquilo que diferencia uma pessoa com elevada *performance* de uma outra pessoa que é apenas suficientemente boa para não ser despedida não é, tanto, o seu perfil de capacidade, mas os modos concretos que utiliza para mobilizar as suas capacidades para acções concretas.

De facto, estas investigações de McClelland, demonstram que as pessoas que apresentam uma elevada *performance*, evidenciam um conjunto de características de desempenho que, claramente as diferenciam das outras. Assim sendo, não é o perfil de capacidade que diferencia as pessoas, mas sim os resultados concretos do seu desempenho. São justamente essas características diferenciadoras que McClelland designam por competências (*competencies*).

Ainda nesta linha de reflexão, Boyatzis (1982), cit. por Ceitil (2010:30), desenvolveu uma profunda e ampla investigação, cujos resultados publicou no seu livro *The competent manager*, onde se propõe justamente identificar quais são as características distintivas e diferenciadoras dos gestores de alta *performance* em relação aos que o não são.

Ao longo do seu estudo Boyatzis concluiu que não existe apenas um factor, mas sim um conjunto interligado de factores, que diferenciam os gestores com sucesso. Este conjunto de factores inclui qualidades pessoais, motivações, experiências e

características comportamentais que são evidenciadas e demonstradas em determinados contextos.

Este investigador, apresenta, então, uma definição, considerada hoje já como clássica, segundo a qual uma competência é:

«uma característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efectiva ou superior performance na realização de uma actividade» (Boyatzis, 1982:21), cit. Ceitil (2010:30).

Esta característica ou conjunto de características interligadas, podem ser:

“um motivo, um traço, uma habilidade, aspectos da auto-imagem ou do papel social, ou ainda um corpo de conhecimento que a pessoa utiliza e que resultam em *performance* eficaz”. (ibid).

A *performance* eficaz consiste, por sua vez, no:

“alcance de resultados específicos (*outcomes*) requeridos por uma actividade, através de acções específicas, consistentes com as políticas, procedimentos e condições concretas do ambiente organizacional” (ibid).

Estas dimensões aqui apontadas na visão estes autores, se ajustam claramente nas perspectivas das competências como traço ou características pessoais.

Por fim abordaremos e analisaremos as competências como comportamento ou acções.

d) As competências como comportamento ou acções:

Tendo como base as linhas de investigação anteriormente referidas, esta perspectiva enfatiza o conceito de competências, enquanto comportamento ou acções.

Cietil (2008:33), refere que pese embora existir, de facto, características pessoais, ou traços, nas pessoas que apresentam elevados níveis de *performance*, que são diferentes e distintivos em relação às pessoas que não evidenciam esses níveis de *performance*, o que realmente conta, para esta perspectiva, não é a presença ou não desses traços, mas a sua expressão fenomenal na e pela acção. Dito de uma forma mais simples, a questão põe-se do seguinte modo: de pouco interesse que uma pessoa possua um conjunto de traços ou características pessoais, eventualmente predictoras de um bom desempenho, se esse bom desempenho não ocorrer.

Neste sentido, e segundo a esta perspectiva em análise, a competência só existe, e só pode ser considerada como tal, na acção (Ceitil, 2008:33).

Segundo o autor, esta perspectiva permite diferenciar o conceito de competência de outros conceitos usados com muita frequência no léxico da Psicologia Organizacional e da Gestão do Recursos Humanos, como, por exemplo, a capacidade e potencial.

Estes últimos, consistem em características e traços de personalidade das pessoas que, em princípio, se considera que podem constituir condições favoráveis e, até indispensáveis, para que essas pessoas possam ter um bom desempenho em determinados contextos, enquanto que as competências são o próprio bom desempenho. Assim, é possível, por exemplo, que uma determinada pessoa possa ter características e traços pessoais adequados para um bom desempenho, mas, nos contextos e na prática reais, não o evidenciar (Ceitil, 2008:34).

Diz-se, nestes casos, segundo ainda o autor, que a pessoa tem possivelmente, a capacidade e o potencial para desempenhar bem determinadas actividades. Não tem todavia, as competências.

Enquanto os traços e as características são realidades em *potência*, as competências são realidades *em acto* e, como tal, visíveis, observáveis e, naturalmente, mais facilmente mensuráveis.

Como as competências são realidades em acto, a sua aplicação aos contextos, situações e actividades específicas, designa-se por actualização. Para tal, uma competência esta actualizada quando as suas expressões fenomenais, ou seja, as suas manifestações no comportamento das pessoas, se tornam evidentes e susceptíveis de medida, através de indicadores observáveis, os indicadores comportamentais.

Estes indicadores são, segundo Whiddett & Hollyforde (1999), cit. por Ceitil (2008:34), «exemplos de comportamentos que deverão ser observados quando alguém demonstra uma determinada competências» e constituem, «os suportes básicos de qualquer modelo de competências».

A que referir, que é importante, todavia não confundir os indicadores comportamentais de uma competência com as descrições de funções, um erro muito comum que tem-se observado em vários modelos de competências aplicados.

Numa outra perspectiva, Sacristán, et all (2011:13), ao referir-se sobre o conceito de competências, há uma grande contradição de planeamento, práticas e realização de experiências educacionais que utiliza para denominar os objectivos dos programas educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem das actividades dos alunos e focar a avaliação dos mesmos.

Shippmann et al (2000), citado por Neves, Garrido e Simões (2008:13), com base numa ampla revisão da literatura teórica e empírica, questionam o significado teórico e prático do conceito de competência, contrastando-o com o significado do desempenho de uma actividade ou tarefa com sucesso ou o conhecimento adequado de um certo domínio do saber ou *skill* e com ênfase no indivíduo, o que contrasta com o conceito da qualificação que enfatiza mais a tarefa ou a função.

Boyatzis (1982), citado por Neves, Garrido e Simões (ibid), define-a como uma capacidade de demonstrar um sistema e uma sequência de comportamentos que se relaciona funcionalmente com a prossecução de um objectivo e que pode ser aplicado num vasto leque de situações.

Entendemos a competência como o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). A competência como comportamento baseia-se na explicitação de objectivos pedagógicos observáveis, a competência como função tem uma finalidade técnico ou social e, por fim, a competência como força geradora de conhecimento permite uma adaptação dos saberes e capacidades a situações novas.

Podemos ainda considerar, competências, tudo aquilo que nos constitui e que nos caracteriza como indivíduos. Um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas que caracterizam por exemplo uma função ou profissão específica: ser arquitecto, médico ou professor.

3.2 Competências um conceito em construção

O termo competência, que deriva do latim *competentia*, designa em sentido genérico a “capacidade para apreciar ou resolver qualquer assunto”, capacidade esta que é normalmente delegada e/ou reconhecida a alguém, de forma inter-subjectiva, conferindo autonomia e responsabilidade para o exercício de uma determinada acção, o que implica um “saber-fazer”. (Gillet, 1999).

“O ‘saber-fazer’ permite a execução imediata de uma tarefa a partir de um repertório de procedimentos disponíveis” (Hameline, 1978, citado por Gillet, 1999:26).

O “saber-fazer”, segundo Hameline (1978), citado por Gillet (1999:26), designa todo um conjunto de saberes que, ora adquiridos formalmente pelo sujeito, ora adquiridos a partir da sua experiência de vida, permitem que este não se reduza a uma acção mecânica, inconsciente, cega nos seus métodos e objectivos. O “saber-fazer” tem como suporte um vasto campo de saberes e “saber-saber”, que se joga dialecticamente para que a acção não se torne desadequada ou obsoleta. O “saber-saber” significa a compreensão da tarefa como um todo, permitindo o distanciamento necessário relativamente à própria acção, para que esta possa ser analisada criticamente, articulando o seu “como”, com o seu “porquê” e o seu “para quê”. Mas porque a competência se dá sempre num sujeito em contexto de vida, é necessário ainda ter em conta o “saber-ser”. Este, embora difícil de definir, aponta-nos no sentido de uma qualificação social como parte integrante de um agir, denominado competente num dado contexto.

O “saber-ser” poderá ser tratado como um conjunto de competências sociais, as quais se caracterizam por um nível de transversalidade maior do que nas competências de cariz mais específico, mas que todavia não podem ser descontextualizadas, pois a competência não existe em abstracto, dá-se na acção e acontece na relação. O “saber-ser” aponta-nos sempre para uma relação social, para um modo de “estar” considerado mais ou menos adequado, em função dos “acordos” existentes na comunidade inerente. “A noção de competência reagrupa três outras essenciais em toda a acção e em toda a aprendizagem: os saberes, os “saber-fazer” e os “saber-ser”. Admitimos que em educação e formação, os saberes são uma parte notável das competências, ainda que na empresa, a questão do “saber-fazer” torna-se o centro da noção. A do “saber-ser” constitui certamente o conceito mais difícil de avaliar, o menos tomado em conta nas definições de competências: fazendo especialmente parte da capacidade de fazer propostas, de exprimir a sua disponibilidade, de fazer circular a sua informação, de se integrar num grupo e de aceitar as críticas” (ibid).

Cada indivíduo possui um “saber-ser” que lhe é exclusivo, contudo este “dá-se” e exterioriza-se na relação social. Em virtude dos diferentes estatutos e papéis que cada sujeito necessariamente desempenha nos seus contextos sociais, poderemos designar o

“saber-ser” de “qualificação social adequada para”, expressão que nos garante uma ligação à acção concreta e contextualizada.

Entretanto, a noção de competência da pessoa e da organização esta vinculada a um círculo virtuoso, em que as estratégias definem as competências e estas reflectem na escola das estratégias, por meio do processo de aprendizagem, estas ideias são referenciadas teoricamente, segundo Fleury & Fleury (2001), cit. por Ingrid Oliveira (2008:25).

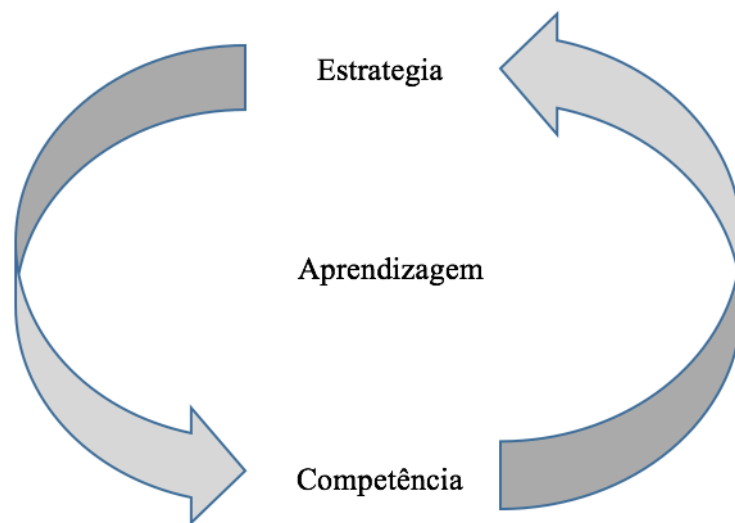


Figura 3: Círculo virtuoso

Fonte: Fleury & Fleiry (2001) cit. Oliveira, 2008:25)

Alguns autores trabalham com o conceito de competência com o significado de conjunto de qualificações que a pessoa possui para executar um trabalho com um nível superior de *performance*. Dustra (2008:21) resume o conceito de competência como:

“um cluster de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas que afectam a maior parte de um papel profissional ou responsabilidade, que se correlacionam com a performance desse papel ou responsabilidade, que possa ser medido contra parâmetros bem-aceites` e que pode ser melhorado através de treinamento” (Dustra, 2008:21).

Entretanto, durante os anos 80 e 90, esse significado de competência foi contestado por autores como Bortef (1994), Zarifian (1996), Jaques (1990), entre outros. Para eles, o facto de a pessoa deter as qualificações necessárias para um trabalho não assegura que irá integrar o que lhe é demandado. Para Bortef (1994), por exemplo, a competência não é um estado ou um conhecimento que se tem nem é resultado de treinamento. É, na verdade, colocar em prática, em determinado contexto, o que se sabe.

Contexto esses marcado pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e recursos, etc. Podemos falar de competência apenas quando há competência em acção, traduzida em saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos (Ingrid Oliveira, 2008:25).

Segundo esta autora, citando Ruas (2005) mostra que um dos primeiros pontos de controvérsia da noção de competência é o que trata do ténue limite entre as expressões capacidades e competências.

Para a autora, um exemplo elucidativo dessas posições pode ser apropriado da área da educação. Os fundamentos da competência *expressar-se por escrito* junto aos alunos do Ensino Fundamental é resultado de um processo de desenvolvimento de capacidades sob a forma de *conhecimentos*, como a representação de cada uma das letras, de seus sons, dos sons resultantes da combinação entre elas, sobre a formação das palavras, etc. ao mesmo tempo, o desenvolvimento da competência *expressar-se por escrito* vai depender de certa *habilidades* como desenhar a letra, memorizar seus sons, a capacidades de concentração, etc. finalmente, esses fundamentos ainda vão depender de capacidades do tipo *atitudinais*, como disponibilidade para aprender, disposição para relacionamento, etc. (ibid, p.26)

A autora, acrescenta que, a combinação e a mobilização dessas capacidades com a finalidade de cumprir a demanda do professor – como, por exemplo, escrever 10 linhas sobre as actividades do último fim-de-semana – é que permitira o exercício da competência denominada *expressar-se por escrito*. E, assim, poder-se-á dizer que, para um determinado aluno, a competência *expressar-se por escrito* sustentou-se numa determinada combinação de capacidades associadas a conhecimentos, habilidades e atitudes, combinação essa que foi específica para o tema e para as condições de redacção propostas (estrutura, numero de páginas, tempo para realizá-la, etc.) (ibidem).

Fazendo um estudo sobre as competências, Ceitil (2010:101), aponta uma zona de superfície, encontram-se nesta as habilidades (*skills*) e o conhecimento (*knowledge*) e a experiência, que correspondem aos *outputs*. É nesta zona que se focaliza o estudo das competências a que nos propomos já que os *outputs* são os resultados visíveis que são os comportamentos e acções

O autor considera expressa porém, que a competência é uma reserva de recursos que o individuo detém. A avaliação dessa competência individual é feita, no entanto, em relação ao conjunto de tarefas relacionadas com a sua função ou da posição que ocupa na organização (Ceitil, 2010:101).

Após essas observações, é possível adiantar referências preliminares sobre a aplicação da noção de competência, especialmente em situações organizacionais:

a) As capacidades – podem ser entendidas como potenciais de competências que estão disponíveis para serem mobilizadas numa situação específica. Esses potenciais (conhecimentos, habilidades, atitudes passíveis de desenvolvimento) teriam sido desenvolvidos em circunstâncias anteriores, por vezes em processos de formação e/ou treinamento específicos, outras vezes durante as próprias práticas de trabalho. Observa-se que às capacidades (que aparecem aqui como elementos intangíveis) podem estar associadas a outros tipos de *recursos*, como instrumentos e equipamentos, sistemas de informações, instalações diversas, etc. no caso, sob a forma de *recursos tangíveis*. Para o caso do exemplo apresentado acima, o da competência *expressar-se por escrito*, os instrumentos (lápiz, borracha e papel) e as instalações (escrivania ou carteira) podem ser classificados como recurso tangíveis associados.

b) As competências – são entendidas como a acção que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis (quando for o caso).

c) Sobre os resultados desejados – a mobilização das capacidades e recurso e, portanto, o exercício da competência, vão estar sujeitos aos resultados desejados e às condições que se colocam no contexto. No exemplo da competência *expressar-se por escrito*, consideremos que o resultado desejado estaria associado ao tema e ao tamanho da redacção, ao tempo para realizá-la, à abordagem a ser desenvolvida, etc. Assim, a selecção e a combinação das capacidades que vão ser mobilizadas sob a forma de competência são directamente dependente do resultado que se pretende obter com essa acção.

Enfim, como vimos no exemplo citado, a relação entre as noções de competência e capacidade pode associar-se a outros tipo de recursos tangíveis (instrumentos, sistemas, equipamentos, etc.) e que a efectividades das competências está sujeita aos resultados desejados, bem coimo aos critérios de reconhecimento e legitimação.

Assim sendo, mostramos na figura abaixo como se sintetiza essas relações, segundo Ruas (2005), citado por Ingrid Oliveira (2008:27).

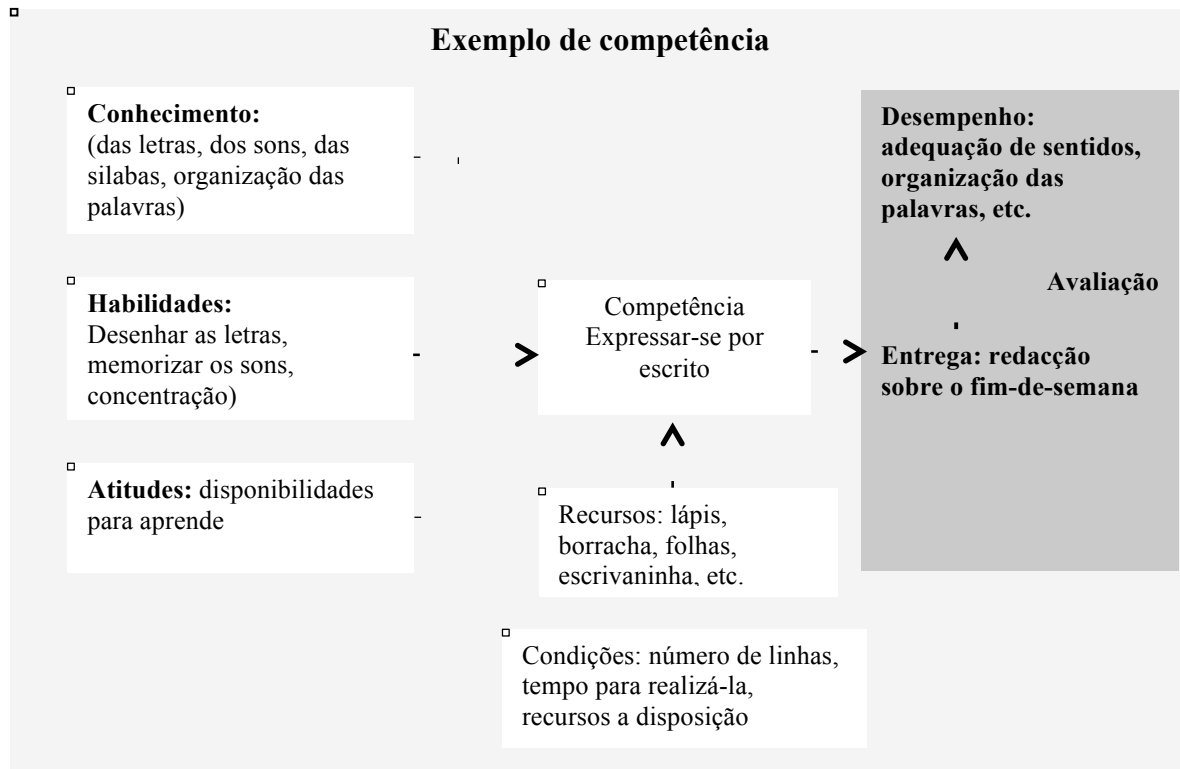


Figura 4: Exemplo da competência em acção no caso da educação

Fonte: Ingrid Oliveira (2008: 27)

A autora considera que, actualmente, a competência pode ser vista como a capacidade de entrega da pessoa e, também, como o conjunto de qualificações que a pessoa possui para entregar. As pessoas entregam o que a organização espera ou necessita de diferentes formas, porque são diferentes na forma como articulam seus conhecimentos, habilidades e atitudes com o contexto ambiental. Portanto, ao definirmos o que esperamos que as pessoas entreguem para a organização, percebemos que elas o farão por diferentes caminhos (Ingrid Oliveira, 2008:27).

Para tal, teremos pessoas que entregarão o que a empresa espera, dando ênfase as suas habilidades de relacionamento interpessoal, e teremos outras pessoas que entregarão dando ênfase as suas habilidades técnicas. Ambas estarão entregando o esperado, porém de formas diferentes. Essa diversidade é fundamental para a

organização, pois, mediante ela, a empresa vai aprendendo diferentes formas de obter sucesso e competitividade (ibid).

Para a autora, o grau de complexidade das atribuições – conjunto das funções e actividades executadas pela pessoa – e o das responsabilidades – conjunto das decisões exigidas da pessoa pela organização – caracterizam o nível de desenvolvimento da pessoa. Por esse motivo, os sistemas de gestão das competências modernas procuram caracterizar diferentes níveis de complexidade da entrega para acompanhar o processo evolutivo das pessoas (Ingrid Oliveira, 2008:28).

Nesta sequência, Dutra (2008:131-132) identificou quatro grandes fases do uso do conceito de competências. Essas fases, foram classificados em função da abrangência e do impacto na gestão de pessoas:

a) Competência como base para selecção e desenvolvimento de pessoas:

Nessa fase, o uso do conceito está concebido com base na observação das competências diferenciadoras que conduziram pessoas ao sucesso profissional. As competências são levantadas das histórias de sucesso e servem de padrão para analisar as demais pessoas da empresa e para orientar os processos de selecção de candidatos a emprego.

A grande critica efectuada a esse procedimento é o facto de a mesma caracterização de competências ser aplicada a todas as pessoas indistintamente. Verificava-se que as evidencias sobre uma pessoa em posição de gerência operacional eram substancialmente diferentes das exigências sobre uma pessoa em posição de gerência estratégica.

b) Competência diferenciada por nível de complexidade:

As escalas de complexidade apresentam-se como diferentes níveis de entrega da competência. Nessa fase, surgiram alguns desconfortos em relação ao uso do conceito de competência. Os pontos desconfortos foram:

- O vinculo da competência a trajectórias de sucesso, uma vez que o sucesso de ontem não reproduz o sucesso de amanhã;
- O desvinculo das competências em relação aos objectivos estratégicos da empresa;

- A necessidade de utilização do conceito para as demais políticas e práticas de gestão de pessoas da empresa, tais como remuneração, avaliação e carreira.

c) Competência como conceito integrador da gestão de pessoas e desta com os objectivos estratégicos da empresa:

Nessa fase inicia-se a discussão sobre compatibilizar as competências organizacionais e humanas. Dessa forma, as competências humanas já não seriam derivadas das trajetórias de sucesso de pessoas dentro da empresa, mas dos objectivos estratégicos e das competências organizacionais.

Dá-se início a uma nova forma de olhar a gestão de pessoas, buscando daí não só a integração com os objectivos estratégicos da empresa, mas também uma integração da gestão de pessoas. A questão mais importante nesse momento era a remuneração, isso porque se tentou atrelá-la a habilidades dominadas pelas pessoas. Como vimos, as habilidades não garantiram a entrega e fragilizaram as tentativas nesse sentido. Os grandes avanços vieram quando começamos a utilizar, com maior ênfase, o conceito de entrega e a diferenciação da remuneração em função dos conceitos de complexidade.

O conceito de complexidade permitiu estender o conceito de competência para remuneração, avaliação e carreira, permitindo assim seu uso como um conceito integrador da gestão de pessoas. Durante a década de 90, foi possível observar a rápida evolução do uso do conceito de competência no aprimoramento da gestão de pessoas. Podemos dizer hoje, que o uso associado dos conceitos de competências e complexidade explicam muito bem a gestão de pessoas na empresa moderna e permitem-nos uma gestão mais apurada.

Esta gestão mais apurada oferece para os gestores da empresa um conjunto de instrumentos de gestão que permite a avaliação das repercussões de qualquer decisão sobre as pessoas e sobre toda a empresa. Permite também ao gestor acompanhar as repercussões de suas decisões.

O desconforto existente nessa fase é em relação à forma como as pessoas estão absorvendo os conceitos de competências e complexidade para orientar seu próprio desenvolvimento.

d) Apropriação pelas pessoas dos conceitos de competência:

As empresas que conseguem grandes avanços na gestão de pessoas trabalham nas duas frentes de forma simultânea: de um lado, aprimoram seus sistemas de gestão de pessoas e, do outro, estimulam as pessoas a construir seus projectos de carreira e desenvolvimento profissional.

As duas frentes são interdependentes. O aprimoramento do sistema de gestão de pessoas ocorre de forma contínua a partir do momento em que as pessoas identificam-se com o sistema e apropriem-se do mesmo para orientar seu desenvolvimento processual. É por meio das pessoas que o sistema permanece vivo e em contínuo aperfeiçoamento; ao contrário, quando as pessoas não compreendem o sistema e não utilizam para pensar seu desenvolvimento, transformam-no em um ritual burocrático.

Por seu turno, Ruas (2005:76) amplia sua noção de competências comparando-a com a noção de capacidades, sendo esta comparação um dos pontos controversos da noção de competências. Ele esclarece que as capacidades são parte integrante da noção de competências, mas não representam todo o conceito. A competência só irá existir em um contexto específico, quando as capacidades serão mobilizadas, contando com determinados recursos daquele contexto, para efectuar uma determinada entrega, que seriam os objectivos da mobilização das capacidades naquele contexto específico. A partir da avaliação da entrega, comparada com os objectivos propostos, é que poderá ser avaliado se existiu ou não a competência.

3.3 Competências: uma problemática actual

Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antónimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social.

Neves, Garrido e Simões (2008:14), referem que, para além de possuir abundantes conhecimentos técnicos em domínios altamente especializados, um colaborador de uma organização necessita também de reunir um conjunto de competências genéricas de carácter pessoal e interpessoal, tais como capacidade de adaptação, de reflexão, flexibilidade, autonomia, iniciativa, liderança, comunicação, actuação em

equipa, controlo emocional, capacidade organizativa, de decisão e de resolução de problemas, de inovação e criatividade, de gestão de conflitos e de negociação, entre outras. Deve ainda dominar toda a panóplia de competências instrumentais mais específicas como conduzir entrevistas, conduzir reuniões, gerir a sua carreira procurando novas oportunidades de emprego dentro e fora da organização, entre outras, que o capacite a estar adaptado na diversidade de situações e oportunidades profissionais com que vai sendo confrontado.

Para estes autores, no quadro actual das organizações, possuir competências para gerir recursos, para gerir a informação ou para usar a tecnologia revela-se insuficiente para garantir um desempenho de sucesso na actuação pessoal e profissional de cada um. Importa também dominar um conjunto de outras competências mais de natureza comportamental, que sem serem suficientes, são certamente necessárias.

Analisando estas ideias, dos autores acima citados, podemos ver que é um dado adquirido n que as competências comportamentais são indispensáveis, nos vários contextos pessoais e interpessoais, por isso coloca-se a seguinte questão: quais são exactamente as competências necessárias?

Neves, Garrido e Simões (2008:14), consideram que apesar da variedade da terminologia, uma visão dos estudos efectuados sobre esta matéria que, algumas competências tendem a sobressair. Uma, mas de cariz *pessoal* como definir objectivos, usar a informação e dar *feedback*, ou ainda, ser capaz de se auto-diagnosticar em matéria de aprendizagem, resolver problemas e tomar decisões; outras de natureza mais *interpessoal* como comunicar, actuar em equipa, negociar, gerir conflitos, usar o poder e o comportamento político; em outras de natureza mais *instrumental* como fazer entrevistas, conduzir reuniões ou procurar emprego, representam um conjunto de competências, que sem ser exaustivo ou sequer rigoroso na delimitação da sua natureza, se reveste de grande importância para os actuais e futuros colaboradores de uma organização.

Ceitel (2010:24), considera competências como prerrogativas que determinadas pessoas podem (ou devem) usar e que são inerentes ao exercício de determinados cargos, funções ou responsabilidades, sendo, por isso, não contingenciais nem às características pessoais nem aos desempenhos específicos dos seus respectivos detentores.

As competências são um dado, um elemento externo à pessoa, que é adstrito a um determinado papel organizacional ou social que essa pessoa desempenha. Por isso, a competência existe como elemento formal, quer a pessoa a use ou não (ibidem, p. 25).

Ainda assim, o autor enfatiza que a noção de competências como um conjunto de saberes ou de domínios de execução técnica que as pessoas poderão adquirir, seja por via do sistema formal de ensino, seja por via da formação profissional, seja ainda, e de acordo com a recente declaração de Bolonha, por outras modalidades de aprendizagem ao longo da vida.

Numa outra vertente do pensamento de Ceitil (2010:102), refere que a competência permanece ligada ao conceito de qualificação, usualmente definida pelos requisitos associados à posição ou a função – os conhecimentos ou o conjunto de conhecimentos do indivíduo, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema de educação. Hoje em dia, as empresas deveriam competir mais por meio de competências, procurando atrair, desenvolver e reter pessoas com *know-how* e que façam a diferença e contribuam com valor para a empresa.

A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know-how* específico. Competências é um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, alimentandas pela aprendizagem e formação e complementadas pelo sistema de avaliação que permite mais tarde actualizar a competência e introduzir as melhorias necessárias (ibid).

Sintetizando, o conceito de competência é de extrema importância para uma empresa/ organização na medida em que permite prever comportamentos que, por sua vez, predizem o desempenho; diferem na medida em que podem ser ensinadas, devem reflectir os comportamentos necessários ao sucesso futuro da organização. Em jeito de resumo, Ceitil (ibid), concluir que as competências:

- 1) São características permanentes nos indivíduos;
- 2) Manifestam-se quando se executa uma tarefa ou se realiza um trabalho (existe acção observável);
- 3) O resultado da acção está relacionado com o êxito;
- 4) Podem ser generalizadas e mais que uma actividade.

Por seu turno, Bertolím et al (2011:39), fazem referência da existência de uma concepção restringida e ampla da competência, ou seja, a existência das visões e da concepção das competências se traduz na prática, e nas posturas extremas: a visão de aqueles que compreendem o seu sentido mas reduzido e restrito de saber fazer e saber executar frente aqueles que as entendem em sentido mais amplo, de decidir, com capacidade de afrontar situações novas e complexas.

Como apontam Denver, Furnémont, Poulain & Vanloubbeeck (2007), cit. por Bertolím et al (2011:39), a concepção reduzida limita o saber a realizar uma várias operações seguindo fielmente umas normas aplicando estritamente umas instruções recebidas e automatizadas. Mostra esta concepção se caracterizar por repetições e rotinas sencillas o ejecuciones de programas instructivos, a concepção aberta planeia como competência o saber que faz e además, quando haver, de maneira que esta posição se caracteriza por ir mais além do regalado e por aspectos tais como a inovação, a iniciativa, a tomada de decisão incluso e improvisação.

Os autores citam o exemplo de uma visão restringida em um modelo tradicional de entrenamiento baseado em competências aparecido em anos setenta, na qual pretende preparar para desarrollar adquirir e executar pertinentemente, umas capacidades claramente determinadas. Outro exemplo da visão ampla, podemos considerar as propostas de Perrenoud (2004), de uma formação baseada em competências e vinculada a um modelo práctico reflexivo que se relaciona com a profissionalização entendida desde um paradigma integrador e aberto centrado e a reflexão em acção.

Por outra parte, os autores entendem a competência como selección, movilización e gestão sincronizada de conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes lque de forma interrelacionada permitem ao individuo uma intervenção reflexiva, criativa, eficaz e adaptada as diferentes situações complexas o novedoras que se apresentam no transcurso da sua existência, tanto no âmbito pessoal como no social ou laboral.

3.4 Competências básicas e a aprendizagem

Sem dúvida, é saudável que na educação, na política e em qualquer acção humana – especialmente naquelas que incidem sobre seres humanos – nos preocupemos pelo que

queremos obter e é saudável também que tenhamos um interesse em ir mais além do que reflectir esse objectivo de nosso desejo.

Segundo Bertolím et al (2011:42), o século XXI inicia com uma completa trama global caracterizada tanto por um crescimento exponencial de conhecimento e de comunicação como por um incremento de interdependências e de expectativas de vida das pessoas. Esta complexidade está necessitando uma resposta adequada por parte dos sistemas educativos cujo perfil formativo deve adaptar-se as demandas e das necessidades das pessoas, sempre considerando que os novos desafios requerem planeamentos educativos sensivelmente diferentes dos momentos anteriores.

Para os autores, este novo enfoque educativo tem como objectivo prioritário oferecer respostas a alguns dos grandes desafios¹¹ que determinam noutros momentos históricos, concebendo a educação obrigatória como base para a aprendizagem permanente, para um constante «estar em dia». Os novos retos que se enfrentam os cidadãos europeus é uma sociedade global e nas comunidades submetidas a contínuos processos de câmbios constituem um marco e um contexto de referência denominadas *competências básicas*. Estas surgem em trono da pergunta da qual devem ser dos conhecimentos básicos, em decidir, os ensinamentos fundamentais com as que se deveriam abandonar a escola obrigatória.

Quanto a isso, Sacristán, et all (2011:13-14), apontam que há uma grande tradição de planeamento, práticas e realização de experiências educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem das actividades dos alunos e focar a avaliação dos mesmos. Representa uma forma de identificar aprendizagens substantivas funcionais, úteis e eficazes. Os planeamentos que têm o constructo *competências* como base ou referência costumam ter em comum alguns traços definidores, tais como:

- 1) Reagem às aprendizagens academicistas frequentes das práticas educacionais tradicionais que não tenham o valor de agregar capacitação alguma ao sujeito porque, memorizadas e avaliadas, se perdem na memória ou ficam como mera erudição. A organização da aprendizagem por competências pretende

¹¹ Se refere, por exemplo, a los retos de la alfabetização digital, em multilinguismo, em fluxo de enormes quantidades de informação, a sociabilidade medioambiental, os movimentos demográficos, em crescimento económico, em estado de bem-estar, a globalização e a justiça social, entre outros.

consolidar o que se aprende, lhe dando algum tipo de funcionalidade. Como hoje isso não acontece normalmente nos sistemas escolares, o enfoque nas competências orienta o ensino de maneira que tal competência linguística seja aprendida e melhorada com a prática. As experiências desse tipo constituem uma alternativa regeneradora da efectividade originalmente prevista do ensino.

- 2) Uma orientação mais precisa desse enfoque *utilitarista* do ensino é representada pelas experiências de formação profissional, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido da formação. Quando alguém tem de se capacitar para desempenhar o posto de maquinista de trem, por exemplo, se deve proporcionar uma formação que o leve a dominar os requisitos básicos para on cargo. Estruturar a formação de acordo ou tendo como referência as competências a desempenhar no posto de trabalho é, nesse caso, a única fórmula para obter a finalidade da formação. Isso não significa que a formação se limite ao *saber fazer*.
- 3) Um terceiro enfoque do ensino por competências é representado pelo planeamento para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer acção humana, não apenas nas de carácter manual, mas também nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um acontecimento ou fenómeno), expressivas de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar) ... Pedir competências nesses casos é, simplesmente, cobrar efectividade do que se pretende na educação.

Para Sacristán, et all (2011:14), e referindo-se nesta senda, apontam que as competências, se incorporam ao discurso e à prática com outros fins. São formulações que pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades de desenvolvimento económico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objectos de um fracassado escolar persistente. Seu propósito é maior, pois pretende que as competências actuem como guias para a elaboração e desenvolvimento dos currículos e

das políticas educacionais, que serviam de instrumentos para a comparação dos sistemas educacionais, se constituindo em uma visão geral da sociedade.

Olhando nesta vertente, Sacristán, et all (2011:46), as competências são resultados pretendidos que imaginamos por meio de representações de estados dos sujeitos e que se consideram desejáveis alcançar. São finalidade imaginadas, realizações que para que sua execução se torne realidade se requer que se produzam processos naquele que as adquirem e lhes conduzam a uma transformação interna adequada para poder assegurar que as aprendizagens as garantiram ou que estão no caminho para alcança-las. A medida que aumenta a complexidade de uma competência, mais difícil será encontrar, delimitar e dispor de uma estratégia e de um procedimento para provocá-la, mais experimental será a acção pedagógica.

Por seu turno Mendonça (2007:21), aponta que o sistema de organização curricular uniforme e transmissivo que predominou desde o século XIX, previsto para grupos de alunos mais homogêneos, hoje, de facto, não consegue garantir o sucesso educativo de todos, na medida em que há uma heterogeneidade crescente da população escolar, à qual a escola não pode já responder com a uniformidade dos conteúdos e dos processos.

Para a autora, na sua dissertação de «Mestrado», faz a divulgação da informação, considerada uma das grandes funções da escola, actualmente, também já não é tão valorizada, porque as pessoas têm maior acesso à informação através de muitos outros meios. Contudo, atribui-se à escola um papel fundamental na conversão da informação em saber útil para as actividades, porque a informação pode existir sem que ela represente alguma coisa para capacitar as pessoas (ibid).

É, pois, neste contexto que surge um currículo de natureza bem diferente, um currículo orientado mais para o desenvolvimento de competências, de forma a promover novas práticas pedagógicas, capazes de um trabalho mais eficaz e satisfatório, onde os conteúdos a trabalhar são importantes, não pela simples memorização de factos, de saberes e de tarefas previamente definidas, mas por terem presente a sua finalidade ou as competências a alcançar (ibid).

Deste modo, a autora, como é evidente, aponta que as disciplinas ou saberes não estão no currículo do ensino básico por direito próprio, mas enquanto elementos

necessários ao desenvolvimento dos alunos com determinadas competências. Assim, deste currículo constam as competências gerais de operacionalização transversal a serem atingidas no final da educação básica, as competências específicas para cada área disciplinar de acordo com cada um dos três ciclos e, ainda, diversos exemplos de experiências educativas a serem desenvolvidas pelo professor, para que todos os alunos alcancem as competências consideradas essenciais para a vida activa.

Para Rodrigues (1999:75), as competências básicas são ingredientes fundamentais, mas não suficientes. Na sociedade actual, em sua opinião, justifica-se a introdução de outros elementos que estão relacionados com uma sensibilização ao que é a cultura empresarial, porque a empresa é uma organização complexa sempre em constante mudança e onde estará a maioria das pessoas quando passar ao mundo do trabalho. Logo, o saber estar e o saber tomar iniciativas numa empresa, em sua opinião, é uma cultura essencial a qualquer pessoa que queira ter um projecto de vida interessante nesta sociedade, independentemente da profissão que escolher ou da via tecnológica ou artística que seguir. A escola, como instituição integrada na sociedade, não pode preparar verdadeiramente para a vida desconhecendo o contexto do trabalho.

Em relação a isso, Perrenoud (2003:18) refere que «deixar às empresas e à formação profissional o monopólio da formação de competências seria uma escolha desastrosa, porque aqueles campos não contemplariam os sectores julgados não produtivos da existência...». O mais importante, em seu parecer, não é a parte económica ou a acumulação de saberes, mas desenvolver a personalidade de cada um para intervir activamente, para ser autónomo, reflexivo e crítico. Neste sentido, a abordagem por competências é uma via possível, porque pretende que cada um aprenda a utilizar os seus saberes para actuar na sociedade.

Entretanto, todas as competências foram formuladas de acordo com um conjunto de valores e princípios expressos no início do documento e que passamos a designar de forma sucinta: valorizar as dimensões relacionais; tomar consciência da identidade pessoal e social; enaltecer as diferentes formas de conhecimento; desenvolver a apreciação estética, a participação livre, responsável e crítica na vida cívica, elevar a curiosidade intelectual e o respeito pela diversidade. Todos estes princípios pretendem o domínio de saberes teóricos e práticos que permitam uma vida pessoal e social de qualidade para todos, numa aprendizagem ao longo da vida.

As competências enunciadas, segundo estes pressupostos, não devem ser compreendidas como objectivos acabados e fechados, mas como referências nacionais que os alunos devem adquirir e aumentar ao longo do ensino básico. Também não devem ser vistas como objectivos mínimos, porque assim promovem um ensino pobre. Devem ser entendidas principalmente como uma forma de realçar os saberes que actualmente se encaram como básicos para todos, tanto a nível específico como geral.

3.5 A educação por competências

O sistema de organização curricular uniforme e transmissivo que predominou desde o século XIX, previsto para grupos de alunos mais homogêneos, hoje, de facto, não consegue garantir o sucesso educativo de todos, na medida em que há uma heterogeneidade crescente da população escolar, à qual a escola não pode já responder com a uniformidade dos conteúdos e dos processos. (Mendonça, 2007, p.21).

Para Mendonça (2007, p.21), a divulgação da informação, considerada uma das grandes funções da escola, actualmente, também já não é tão valorizada, porque as pessoas têm maior acesso à informação através de muitos outros meios. Contudo, atribui-se à escola um papel fundamental na conversão da informação em saber útil para as actividades, porque a informação pode existir sem que ela represente alguma coisa para capacitar as pessoas.

É, pois, neste contexto que surge um currículo de natureza bem diferente, um currículo orientado mais para o desenvolvimento de competências, de forma a promover novas práticas pedagógicas, capazes de um trabalho mais eficaz e satisfatório, onde os conteúdos a trabalhar são importantes, não pela simples memorização de factos, de saberes e de tarefas previamente definidas, mas por terem presente a sua finalidade ou as competências a alcançar. (ibid).

Deste modo, resulta evidente que as disciplinas ou saberes não estão no currículo do ensino básico por direito próprio, mas enquanto elementos necessários ao desenvolvimento dos alunos com determinadas competências. Assim, deste currículo constam as competências gerais de operacionalização transversal a serem atingidas no final da educação básica, as competências específicas para cada área disciplinar de acordo com cada um dos três ciclos e, ainda, diversos exemplos de experiências educativas a serem desenvolvidas pelo professor, para que todos os alunos alcancem as competências consideradas essenciais para a vida activa.

Neste sentido, a noção de competência aparece como o pilar em torno do qual se organiza, se desenvolve e se gere o currículo; como aquela que integra conhecimentos, capacidades e atitudes; como saber em acção, onde não se sobrevaloriza uma educação que tem por base a transmissão de conhecimentos, mas activa conhecimentos e processos em diversos tipos de situações problemáticas.

Para Rodrigues (1999, p. 75), as competências básicas são ingredientes fundamentais, mas não suficientes. Na sociedade actual, em sua opinião, justifica-se a introdução de outros elementos que estão relacionados com uma sensibilização ao que é a cultura empresarial, porque a empresa é uma organização complexa sempre em constante mudança e onde estará a maioria das pessoas quando passar ao mundo do trabalho. Logo, o saber estar e o saber tomar iniciativas numa empresa, em sua opinião, é uma cultura essencial a qualquer pessoa que queira ter um projecto de vida interessante nesta sociedade, independentemente da profissão que escolher ou da via tecnológica ou artística que seguir. A escola, como instituição integrada na sociedade, não pode preparar verdadeiramente para a vida desconhecendo o contexto do trabalho.

Em relação a este aspecto, Perrenoud (2003, p. 18) refere que «deixar às empresas e à formação profissional o monopólio da formação de competências seria uma escolha desastrosa, porque aqueles campos não contemplariam os sectores julgados não produtivos da existência...». O mais importante, em seu parecer, não é a parte económica ou a acumulação de saberes, mas desenvolver a personalidade de cada um para intervir activamente, para ser autónomo, reflexivo e crítico. Neste sentido, a abordagem por competências é uma via possível, porque pretende que cada um aprenda a utilizar os seus saberes para actuar na sociedade.

Apesar de alguma divergência entre estes dois mundos, existe uma certa unanimidade na noção de competência, na bibliografia pedagógica, e desde 1996, a definição de competência assumiu-se como «...saber realizar uma tarefa.» (Rey et al., 2005, cit por Mendonça, 2007, p.22), o que contribuiu para que a aquisição e desenvolvimento de competências implicasse sempre uma acção útil, funcional e com uma finalidade explícita.

Atendendo a esta evolução, no *Currículo Nacional do Ensino Básico* definiram-se as competências consideradas essenciais, sendo essas competências gerais, as quais correspondem a um perfil à saída do ensino básico, e as competências específicas de cada área disciplinar ou disciplina, as quais possibilitam aos alunos o reconhecimento

dos saberes que facilitam «uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. (ibid).

Todas as competências foram formuladas de acordo com um conjunto de valores e princípios expressos no início do documento e que passamos a designar de forma sucinta: valorizar as dimensões relacionais; tomar consciência da identidade pessoal e social; enaltecer as diferentes formas de conhecimento; desenvolver a apreciação estética, a participação livre, responsável e crítica na vida cívica, elevar a curiosidade intelectual e o respeito pela diversidade. Todos estes princípios pretendem o domínio de saberes teóricos e práticos que permitam uma vida pessoal e social de qualidade para todos, numa aprendizagem ao longo da vida.

As competências enunciadas, segundo estes pressupostos, não devem ser compreendidas como objectivos acabados e fechados, mas como referências nacionais que os alunos devem adquirir e aumentar ao longo do ensino básico. Também não devem ser vistas como objectivos mínimos, porque assim promovem um ensino pobre. Devem ser entendidas principalmente como uma forma de realçar os saberes que actualmente se encaram como básicos para todos, tanto a nível específico como geral.

Capítulo IV

Capítulo IV - Caracterização da área de influência pedagógica dos colégios privados de Luanda

4.1 Contextualização dos colégios privados de Angola

O Surgimento dos colégios em Luanda ocorreu numa altura em que o Governo através do decreto 21/200/91 precisava de parcerias de instituições do género para reduzir o número de crianças fora do sistema de ensino.

Com base neste défice o MEC teve necessidade de ser auxiliado por particulares.

Quando surgiram os primeiros colégios em Luanda/Angola, o MEC não era tão exigente no que concerne às condições de legalização e abertura. Na altura uma simples vivenda com ou sem espaço de lazer poderia albergar uma escola particular em qualquer parte da cidade ou País.

Embora privados, os programas curriculares para o ensino privado são da inteira responsabilidade do ministério, razão pela qual nenhuma instituição pode usar um plano alheio.

Apenas as actividades extras curriculares é que são da responsabilidade do colégio, mas aprovadas pelo INIDE, um dos departamentos do próprio ministério.

Actualmente existem 425 colégios em Luanda.

O surgimento de colégios comparticipados (em que o Estado aparece ao lado de parceiros privados) e as escolas com protocolos também têm influenciado significativamente na redução dos particulares. Muitas vezes as questões financeiras influenciam os encarregados de educação a optarem por matricular os seus educandos nestas escolas, onde os custos são inferiores àqueles em que os privados actuam individualmente a 100 por cento.

Nas escolas com protocolos, em que actuam as igrejas Católica e Metodista, cabe ao Estado efectuar o pagamento dos salários dos professores e encarregar-se das despesas administrativas. Já nos colégios comparticipados, o Estado assume igualmente com as despesas com os docentes, mas os seus proprietários são obrigados a cobrarem mensalmente propinas irrisórias. Existe ainda a comparticipação com o ensino técnico profissional na qual são beneficiadas as instituições privadas localizadas fora da cidade.

É uma forma de incentivar os privados a apostarem na criação destes tipos de instituições. “É menos frequente porque os particulares evitam.

Normalmente nestas instituições existe um maior rigor na selecção dos quadros para leccionarem e não só e uma exigência na selecção do material didáctico utilizado nos mesmos que muitas vezes é personalizado com o timbre da instituição.

Embora exista rigor em termos de selecção do pessoal e material a ser utilizado nestas instituições privadas os salários ainda são inferiores aos salários do estado. Pois não existe uma uniformização em termos salariais nem tabelas de salario.

O decreto-lei 43/2002 estabelece que o director de qualquer instituição de ensino privado tenha uma formação pedagógica e mais de três anos de experiência no ensino. O documento também tem dificultado a abertura de novos colégios.

Em risco

Além daqueles que encerram as suas portas, o País apurou que existem outros colégios que podem abrir durante este ano, nomeadamente no condomínio jardim de rosas e no lar patriota.

Muitos colégios são encerrados em Luanda devido a má gestão administrativa e pedagógica e à escassez de alunos devido aos preços elevados praticados por muitas instituições.

Os actuais professores dos colégios privados são formados pelas escolas de Formação de Professores e são seleccionados com maior rigor tendo em conta o seu grau académico, sua caligrafia, seus conhecimentos pedagógicos, sua cultura geral sua envoltura em termos de linguagem pedagógica, suas propostas em termos de projectos de turma vontade de aprender e espírito crítico. Estas instituições dão oportunidades de trabalho a jovens professores, procurando desde o início consciencializá-los para o facto de a sua formação não ter terminado no curso. Um dos objectivos das coordenações pedagógicas destes colégios é sensibilizar os professores para o facto de que o homem é um ser em formação e construção permanente. Assim, todos os dias nestas instituições são dias de aprendizagem, não só por parte dos alunos, mas também por parte de todos os funcionários.

SEGUNDA PARTE – PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo V

Capítulo V – Metodologia e desenho da investigação

5.1 Problema da investigação

Neste trabalho, a nossa grande preocupação é o processo de formação contínua dos professores em Angola, nomeadamente os professores da escola primária e 1º ciclo, face às exigências que a actual reforma em curso coloca a estes profissionais.

Face ao exposto, são agora pertinentes as palavras de Canário (1999), citado por Lopes e Picado (2010:14), quando refere que a formação «deve ser repensada no contexto actual da educação, já que deve ser entendida não como uma preparação para o trabalho, mas como um processo de aprendizagem no trabalho e pelo trabalho».

Ainda de acordo com Lopes e Picado (ibidem), citando Canário, as sete principais finalidades da formação contínua são a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e capacidades, a sustentação da estratégia global definida pela instituição, o aumento da motivação e da satisfação dos indivíduos activos, a oportunidade de promoção na carreira e de auto desenvolvimento contínuo. Para tal, torna-se importante que os objectivos da instituição possam ser compatíveis com as expectativas individuais, promovendo-se oportunidades de participação, de resolução de problemas e de melhoria contínua dos processos assentes na comunicação e na redefinição da visão de estratégias da organização.

Consideramos que estas finalidades são de grande importância para a formação dos professores para que sejam capazes de desempenhar com êxito a sua função educativa, tendo em vista o aperfeiçoamento pedagógico-didáctico, a reciclagem de conhecimentos científicos e o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Acreditamos que a formação contínua poderá constituir o mecanismo facilitador do processo de socialização e de integração do indivíduo.

Na verdade, a formação contínua de professores não tem constituído uma das prioridades junto dos órgãos de tutela na realidade angolana. Tem havido poucas reflexões em torno do perfil de saída e das competências dos formandos que saem das instituições de formação de professores.

Assim sendo, o nosso desafio é criar condições, primeiramente para que os jovens professores recém-formados e também para os restantes professores em exercício de funções docentes continuem o seu processo de formação no âmbito do seu

primeiro emprego, que os professores reconheçam progressivamente a importância da formação contínua e que a frequentem com a assiduidade desejada para que possam reavaliar a sua prática assim como melhorar as suas competências, fortalecendo as suas convicções sobre os ideais pedagógico-educativos.

Para melhor percebermos as necessidades de formação dos professores, optaremos por efectuar este estudo **descritivo** em diversas instituições privadas de Luanda de modo a podermos tirar ilações sobre os percursos formativos propostos por cada instituição, os mecanismos de avaliação da formação contínua utilizados, os interesses e motivações dos diversos professores envolvidos e o impacto da formação contínua na identidade profissional destes docentes. Também do ponto de vista institucional queremos conhecer e mostrar o papel das direcções na promoção e valorização da formação contínua bem como os mecanismos que os mesmos desencadeiam ao nível dos planos de formação contínua e suas respectivas avaliações. Tendo em vista estas variáveis propomo-nos comparar instituições diferenciadas e para tal recorreremos a diversos instrumentos e técnicas de investigação, nomeadamente, realização de entrevistas aos elementos da direcção das instituições em estudo e aplicação de questionários aos professores.

Tendo em conta todos estes aspectos surge a seguinte questão científica:

De que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do ensino primário e 1º ciclo?

Definimos ainda, de modo a tornar mais completa a perspectiva de abordagem desta problemática, as seguintes questões parcelares:

- Quais são as reais necessidades de formação contínua dos professores destas instituições de ensino?
- Como sensibilizar e motivar os professores para a necessidade de efectuarem e valorizarem a formação contínua?
- Que condições devem ser promovidas pelas Instituições para facilitar a formação contínua dos seus professores?

- Como avaliar e rendibilizar os conhecimentos, técnicas e metodologias adquiridos através da formação contínua no quotidiano e nas rotinas destes professores?

Para dar resposta a estas questões foram definidos objectivos, que apresentamos de seguida.

5.2 Objectivos

Dada a importância do tema de formação contínua dos professores, o nosso estudo procurará averiguar até que ponto o enquadramento da referida formação nas instituições em estudo poderá ser útil no desenvolvimento das competências profissionais dos nossos professores.

Assim, com este estudo pretendemos alcançar os seguintes objectivos:

5.2.1 Objectivo Geral

- Contribuir para a valorização e melhoria da formação contínua e qualificação dos professores do ensino primário e 1.º ciclo.

5.2.2 Objectivos Específicos

1. Identificar as perspectivas que os professores primários e do 1.º Ciclo têm sobre a formação contínua em geral;
2. Identificar o modelo e os tipos de formação contínua que os professores têm frequentado;
3. Identificar as necessidades de formação contínua dos professores em estudo;
4. Conhecer as propostas de formação contínua e os planos de formação promovidos pelas instituições seleccionadas e analisar de que modo a formação contínua ‘oferecida’ vai de encontro aos interesses, expectativas e necessidades dos professores;
5. Compreender o modo como os professores primários e do 1.º ciclo percebem o seu percurso de formação e de desenvolvimento profissional;
6. Analisar os efeitos da formação contínua efectivamente frequentada nas representações e práticas dos professores;
7. Compreender as implicações da formação contínua frequentada ao nível do desenvolvimento profissional dos professores e da(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais);

8. Promover a formação em serviço dos jovens professores a leccionar nos colégios seleccionados para o estudo;
9. Analisar e interpretar o acompanhamento pedagógico dos professores das instituições seleccionadas;
10. Conhecer a importância dada pelas direcções dos Colégios à formação contínua dos seus professores;
11. Aferir o tipo e os critérios de avaliação da formação promovidos por estas instituições.

5.3 Metodologia

Partindo do pressuposto que a metodologia é um conjunto de técnicas e métodos que visa chegar aos objectivos delineados, neste capítulo abordamos o percurso que orientou o desenvolvimento da pesquisa empírica. Neste sentido, procuramos clarificar o plano de acção que irá orientar este estudo.

Para o nosso trabalho utilizaremos a metodologia descritiva e não experimental, onde iremos aplicar o método misto e utilizaremos simultaneamente a abordagem qualitativa e a quantitativa.

A investigação descritiva, como o próprio nome sugere, tem por objectivo descrever um determinado fenómeno (Bisquerra, 1989; Fox 1987), isto é, “descreve o que é.

Compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento” (Best, 1981:31). Por outro lado, como afirma Bisquerra (1989:65), a investigação descritiva “pode utilizar metodologia qualitativa ou quantitativa”.

Segundo o mesmo autor o propósito da observação é provar profundamente e analisar intensamente os fenómenos diversos que constituem o ciclo vital de uma unidade, com visão para estabelecer generalizações acerca da mais ampla população a que pertence a unidade.

Este estudo se desenvolverá numa perspectiva investigativa centrada na compreensão do objecto estudado. No papel de investigadores formulamos a pergunta inicial e os materiais metodológicos a serem utilizados de forma a prosseguir com a

pesquisa. A opção pelos locais de estudo, como já foi justificado, prendem-se com o facto de exercermos funções de directora de uma das Escola seleccionadas, o que facilitará o acesso ao campo empírico.

Neste contexto, optou-se por realizar um estudo em quatrocentas instituições de ensino particular existentes na província de Luanda (Angola). Esta opção resultou do facto de querermos efectuar o nosso estudo em instituições privadas de modo a compreender como a nossa problemática aí se desenvolve, não queremos por isso seleccionar nenhuma instituição em particular mas antes obter uma visão global do panorama da formação contínua nos estabelecimentos de ensino particular da província de Luanda. Por outro lado, como não há estudos sobre esta temática em Angola e sendo a província de Luanda a maior e com mais densidade populacional um estudo global poderá alargar as perspectivas sobre a formação contínua e sobre as modalidades e formas de acompanhamento promovidas ao nível institucional. Com uma amostra mais alargada poderemos identificar com maior profundidade as necessidades, interesses, expectativas e perspectivas da formação contínua. Estes propósitos prendem-se com necessidades e vontade de continuar a aumentar o nível de conhecimento em termos metodológicos e não só com o intuito de construir e delimitar a problemática em foco. Assim, o passo inicial deste estudo será orientado pelo referencial teórico recolhido em sua grande parte através da revisão da literatura e do levantamento bibliográfico sobre as considerações que se prendem com a temática do estudo.

Desta forma, a construção do referencial teórico permitirá fundamentar e orientar a construção dos instrumentos metodológicos bem como em seleccionar os procedimentos e técnicas de análise dos dados numa pesquisa descritiva em que se estabelecerá a complementaridade com a metodologia qualitativa e quantitativa.

Existem muitos autores que não aceitam a dicotomia na investigação qualitativa/quantitativa e sustentam a existência de um contínuo entre esses dois tipos de investigação (Lessard-Hébert et al., 2005).

Existem também autores, como por exemplo Yin (1993, 2005) e Flick (2004), que salientam a relevância de utilizar, em alguns métodos de investigação, simultaneamente dados qualitativos e quantitativos. A utilização de dados qualitativos e quantitativos, na mesma investigação, vai no sentido de olhar para estas metodologias como complementares e não como opostas ou rivais.

Esta maneira de pensar orienta a nossa abordagem, enquanto estratégia de investigação, aliás parece-nos mais interessante para a nossa investigação, na medida em que nos permite fazer uma utilização complementar de dados de natureza qualitativa e quantitativa numa lógica de construção e interpretação de conhecimento com vista à obtenção de uma visão mais global e aprofundada da temática da formação contínua em contexto de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino privado.

5.4 Etapas da investigação

O nosso estudo irá desenvolver-se em 5 etapas de acordo com a problemática e com os objectivos que nos propomos, a sequência é evidenciada no quadro abaixo:

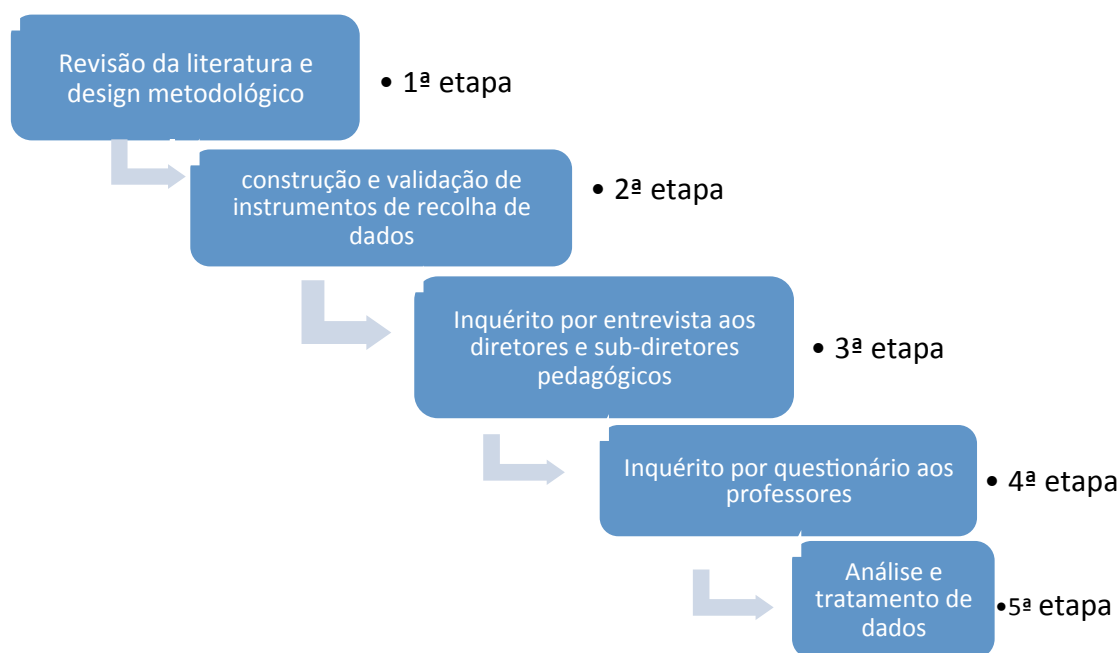


Figura 5: Etapas do estudo

5.5 População e amostra (tipo de amostra)

População é o conjunto de pessoas de uma determinada unidade ou instituição de ensino que serão alvo da nossa investigação.

Neste trabalho a nossa população servirá na totalidade para a nossa pesquisa já que utilizaremos a metodologia descritiva.

Para a elaboração deste trabalho teremos como universo institucional 400 colégios da província de Luanda. Desse universo seleccionaremos através de amostra aleatória, 5 elementos da direcção (directores e sub-directores pedagógicos) e 215 professores extraídos também aleatoriamente do universo de 1090 professores desses estabelecimentos de ensino. So podemos aceder a 500 professores que estavam disponíveis nas instituições. Estas amostras parecem-nos significativas pois representam 43% do total da população o que nos permitirá já extrair ilações globais no sentido da compreensão e descrição do fenómeno em estudo.

Tabela 1: Caracterização da Amostra dos Elementos da direcção dos estabelecimentos de Ensino Privado em função da idade e género

Idade	Sexo	Masculino	Feminino	Percentagem	
				Total	%
25- 30			1	1	10%
31-35		0	0	0	0
36-40		0	0	0	0
41- 45		0	2	2	40%
46-50		1	0	0	10%
51-55		1	0	0	10%
Mais de 56					
Total		2	3	100	100%

Tabela 2: Caracterização da Amostra dos Elementos da direcção e professores dos estabelecimentos de Ensino Privado em função da formação e tempo de serviço

População	Numero total	Instrumentos
Subdirectores pedagógicos	5	Inquéritos
Professores	215	Questionário

Tabela 3: Caracterização da Amostra dos professores dos estabelecimentos de Ensino Privado em função da idade e género

Idade	Sexo	Masculino	Feminino	Percentagem	
				Total	%
20- 25		7	10	17	7,9
26-30		23	20	43	20
31-35		17	18	35	16,3
36- 40		19	16	35	16,3
41-45		18	20	38	17,7
46-50		2	15	17	7,9
51 a 55		4	14	18	8,4
Mais de 55		4	8	12	5,6
Total		94	111	215	100%

Tabela 4: Caracterização da Amostra dos professores dos estabelecimentos de Ensino Privado em função das habilitações académicas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
NS/NC	6	2,8	2,8	2,8
Mestrado	22	10,2	10,2	13,0
Pós-graduação	13	6,0	6,0	19,1
Licenciatura	94	43,7	43,7	62,8
Bacharelato	80	37,2	37,2	100,0
Total	215	100,0	100,0	

A nossa amostra institucional é intencional de acordo com Lakatos (2010), já que o pesquisador está interessado na opinião de um número determinado de elementos da população, assim optámos por efectuar a investigação alargada aos 400 estabelecimentos de ensino privado de Luanda. No entanto ao nível da amostra de elementos da direcção e professores a amostra será aleatória pois o pesquisador terá como único critério pertencerem a esses estabelecimentos de ensino e seleccionar um nº correspondente a 43% da população.

5.6 Instrumentos de investigação

Para melhor definirmos o nosso trabalho, recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados que permitirão uma análise quantitativa e qualitativa.

5.6.1 Quantitativos

Para análise quantitativa utilizamos:

- Inquérito por Questionário

Segundo Lakatos (2010:86) “o questionário é um instrumento de colecta de dados constituídas por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Para a realização do nosso trabalho utilizaremos o questionário para a recolha de dados referentes a formação contínua de professores a 215 professores dos colégios em estudo, mas começaremos por fazer a validação do instrumento através de um pré-teste para comprovar se as questões vão de encontro aos nossos objectivos.

O nosso questionário foi elaborado com base na revisão da literatura e nos objectivos por nós definidos. Este questionário está dividido em 4 partes. Na 1ª parte encontram-se as questões referentes aos dados sociodemográficos que permitirão caracterizar a amostra em estudo. As restantes secções do questionário incidem sobre questões alusivas à temática em estudo. Na 2ª Secção encontra-se um conjunto de questões relativas à tipologia, frequência, motivos e modalidades da formação contínua frequentada pela amostra nos últimos 5 anos. Na 3ª secção encontra-se um conjunto de questões relativas às repercussões da formação frequentada e por fim, na última parte do questionário encontra-se um conjunto de questões referentes à organização, qualidade e validade da formação contínua. Todas as questões das três partes principais do questionário são questões fechadas de escolha múltipla com recurso a uma escala de Lickert. Na 2ª secção relativamente ao grau de importância atribuída à formação contínua optámos por uma escala com 4 itens, a saber, MI = muito importante; I = Importante; PI = pouco importante; NI = nada importante. Nas restantes secções, a escala é utilizada com 5 itens numerados de 1 a 5 com o seguinte critério: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente.

5.6.2 Qualitativos

Para análise qualitativa utilizamos:

Inquérito por Entrevista: “Segundo Martins e Lintz (2000:54), a entrevista é uma técnica que requer muita habilidade, sendo o seu objectivo básico entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente com base nas suposições e conjecturas do pesquisador”.

Do ponto de vista de Marconi e Lakatos (2010:80), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a colecta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

Para a recolha de informação dos elementos directivos das instituições utilizaremos este instrumento de pesquisa, que permitirá compreender que representações têm os elementos das direcções sobre a formação contínua, que tipo de acompanhamento e promoção fazem da avaliação contínua e como percebem o seu impacto. A entrevista será semi-estruturada e será efectuada de acordo com a disponibilidade manifestada pelos entrevistados. As entrevistas serão gravadas, transcritas e posteriormente será efectuada a sua análise de conteúdo.

A entrevista foi elaborada partindo da revisão da literatura e da adaptação de instrumentos semelhantes que encontramos em outros estudos efectuados em temáticas semelhantes à nossa. Assim, foram definidos previamente os blocos e os objectivos para o guião. Em seguida efectuaram-se as questões e após o guião da entrevista completo elaborou-se a grelha de análise de conteúdo com as categorias, sub-categorias e indicadores que permitirão efectuar a análise de conteúdo aos dados obtidos com as entrevistas.

O guião e a grelha de análise de conteúdo encontram-se em anexo.

5.6.3 Descrição do questionário

Segundo Freixo (2012), na investigação utiliza-se dois tipos de questionários:

- Questionário com perguntas abertas;
- Questionário com perguntas fechadas;

O primeiro questionário é de grande utilidade para que os aplica permitindo deste modo colher informações mais profundas e precisas; contudo, apresentam alguns inconvenientes, uma vez que dificultam as respostas aos próprios respondentes que deverão redigi-las e igualmente complexas para o investigador que tem de interpretar e tratar estatisticamente, tornando-se mais trabalhoso pela dificuldade da análise ser difícil, complexa, cansativa e demorada.

Recorrer ao segundo tipo de questionário é mais vantajoso para o investigador de modo que é mais fácil, permitindo ao investigador maior conhecimento das variáveis obtendo deste modo informações qualitativas sobre elas.

Para nossa investigação elaboramos um questionário relacionado com a formação contínua:

Questionário dos professores;

A estrutura do questionário sobre “ Formação contínua “ (apresentamos no anexo é constituída por questões abertas e fechadas e dividido em em três partes.

Questionário aplicado é constituído por perguntas abertas e fechadas.

Segundo Eva Lakatos e Mariana Marconi (2008), os instrumentos devem ser submetidos a um conjunto de peritos que deve ser constituído no mínimo por cinco e no máximo por dez pessoas, enquanto Haynes, Richard e Kubany (1995) defendem que o inquérito deverá ser analisado por um mínimo de seis e um máximo de vinte peritos. Neste caso, o inquérito foi analisado por cinco peritos, de diversas áreas, conforme se pode verificar na tabela:

Tabela 5: Designação dos peritos.

Nome do perito	Organismo
Perito 1	Professor do Departamento de Didáctica Y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Perito 2	Professora do Departamento de Didáctica Y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Perito 3	Professor do Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Perito 4	Professor do Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada

A análise dos instrumentos serviu para averiguar a clareza e pertinência das questões assim como a relevância entre as mesmas para se poder atingir os objectivos da investigação, isto é, pretendíamos fazer uma validade de conteúdo que, segundo Fox (1981), é a melhor técnica para validar inquéritos, uma vez que nos informa sobre a representatividade do conteúdo do inquérito e se o mesmo mede o que pretende medir.

5.7 Procedimentos

Para a realização deste trabalho tendo em conta os objectivos traçados, para a recolha de informações utilizamos os seguintes procedimentos:

- Contacto com as direcções das escolas no sentido de garantir a permissão para a realização do trabalho.
- Contacto com os coordenadores dos professores e os respectivos professores no sentido de criar um clima de entendimento e simpatia e disponibilidade para responderem aos inquéritos.
- Testagem dos instrumentos que servirá para verificar se as questões colocadas recolherão as informações desejadas.
- Aplicação dos questionários escritos aos professores dos colégios seleccionados
- Elaboração e realização das entrevistas aos elementos das direcções de 400 colégios.
- Visitas constantes e chamadas telefónicas tanto para direcção como para o coordenador de classe com o objectivo de dar seguimento ao preenchimento aos questionários.
- Recolha dos questionários dos professores que farão parte da nossa pesquisa.
- Transcrição e análise de conteúdo das entrevistas
- Tratamento e análise dos dados dos questionários recolhidos
- Triangulação dos dados mais significativos de modo a corroborar as hipóteses
- Redacção e relatório da investigação.
- Publicação do resumo da tese
- Apresentação oral da investigação

TERCEIRA PARTE – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Capítulo VI

Capítulo VI – Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados da nossa investigação, em tabelas e gráficos de barras em que cada barra (corresponde a um intervalo de valores) ou gráficos contínuos.

6.1 Análise descritiva

6.1.1 Resultados descritivos dados pessoais, profissionais e motivos que o levaram a frequentar a formação

De acordo com a nossa pesquisa os valores das estatísticas descritivas calculadas para itens relativas aos dados pessoais, profissionais e os motivos que levam para completar o treinamento pelo pessoal docente são apresentados na tabela. Veja abaixo. Observam-se as médias, moda e desvios-padrão de cada um deles.

Tabela 6: Resumo Estatísticos descritivos dados pessoais, profissionais e motivos que o levaram a frequentar a formação

	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
Género	215	0	1,48	1	,501
Idade	215	0	4,01	2	1,957
Habilitações Académicas	215	0	3,02	3	1,048
Outra formação	215	0	,54	1	,500
Situação Profissional	215	0	1,50	1	,501
Tempo de Serviço	215	0	7,64	1	6,038
Tempo de serviço na instituição	215	0	12,79	4	9,615
Instituição de trabalho	215	0	37,66	4	146,646
Horario de trabalho	215	0	1,09	1	,375
Acções de formação	215	0	2,71	2	1,495
Frequência dos acções	215	0	1,27	1	,914
Frequência as frequentou	215	0	2,66	4	1,612
Em que local frequentou as acções de formação	215	0	1,52	1	,814
Razões/motivos da escolha do local para fazer a formação					
Proximidade de casa	215	0	1,89	1	1,060
Modalidades e tipo de formação proporcionada	215	0	1,54	1	,601
Temáticas abordadas	215	0	1,35	1	,599
Credibilidade da Instituição de formação	215	0	1,60	1	,735
Reputação dos formadores	215	0	1,57	1	,693
Obrigatoriedade por parte da Escola	215	0	1,97	2	,872
Cumprimento de funções docentes	215	0	1,50	1	,716

Tabela nº6 - Resumo Estatísticos descritivos dados pessoais, profissionais e motivos que o levaram a frequentar a formação (continuação)

Motivos que o levaram a frequentar a formação					
	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
Reflexão sobre os problemas da educação	215	0	1,41	1	,677
Actualização de conhecimentos	215	0	1,15	1	,382
Interesse pessoal pela temática proposta	215	0	1,76	2	,722
Aprofundamento dos meus conhecimentos no âmbito educativo	215	0	1,38	1	,613
Obtenção de créditos para a progressão na carreira	215	0	1,77	1	,808
Investigação da própria prática docente de modo mais fundamentado	215	0	1,64	2	,578
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, novas disciplinas, ensino Especial...)	215	0	1,50	1	,696
Encontro com outros professores	215	0	1,99	2	,957
Compreensão e implementação das alterações curriculares com a reforma educativa	215	0	1,66	2	,636
Quebra da rotina e o isolamento profissional	215	0	2,25	2	1,047
Partilha de experiências/problemas específicos	215	0	1,40	1	,571
Formação continua relevante	215	0	,87	1	,616

A primeira tabela refere-se a distribuição da amostra em relação ao género. Por um lado, mostra que a 51,6% do corpo docente é do género feminino e 48,4% é do género masculino. Você pode ver em seguida de forma visual no gráfico circular.

Tabela 7: Género

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Femenino	111	51,6	51,6	51,6
Masculino	104	48,4	48,4	100,0
Total	215	100,0	100,0	

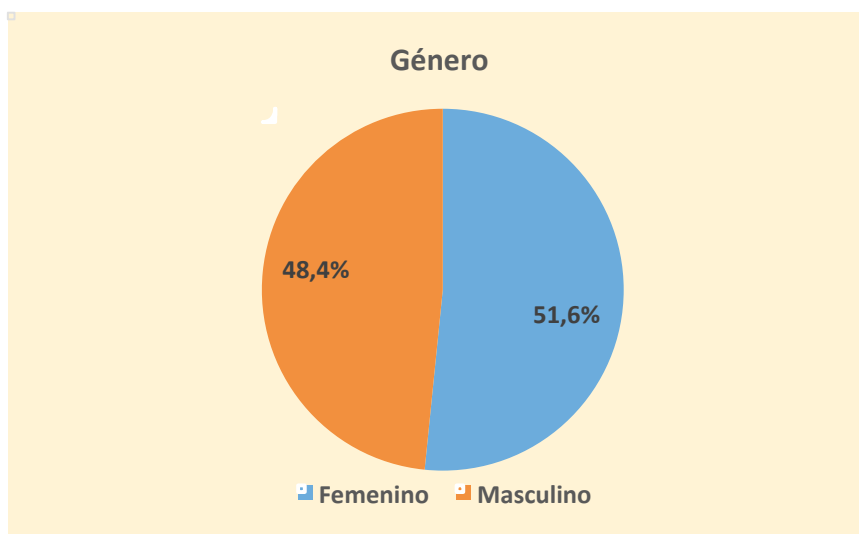


Gráfico 1: Distribuição da amostra por género

De acordo com a idade é exposta que a faculdade concentrada na idade do intervalo de 20 a 25 anos é de 7,9%, de 26 a 30 anos com 20%; Enquanto a idade vária de 31 a 35 e 36 a 40 anos manter uma 16,3% cada. Os professores com idades compreendidas entre os 41 e 46 anos representam que a 17,7%, perto dos 8% aparecem aqueles pertencentes ao grupo de idade de 46 a 50 anos, a 8,4% pertence ao ensino entre 51 e 55 anos e de 5,6% para os maiores de 55 anos.

Tabela 8: Idade

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
20 a 25 anos	17	7,9	7,9	7,9
26 a 30 anos	43	20,0	20,0	27,9
31 a 35 anos	35	16,3	16,3	44,2
36 a 40 anos	35	16,3	16,3	60,5
41 a 45 anos	38	17,7	17,7	78,1
46 a 50 anos	17	7,9	7,9	86,0
51 a 55 anos	18	8,4	8,4	94,4
>55 anos	12	5,6	5,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

O gráfico mostra os resultados visualmente.

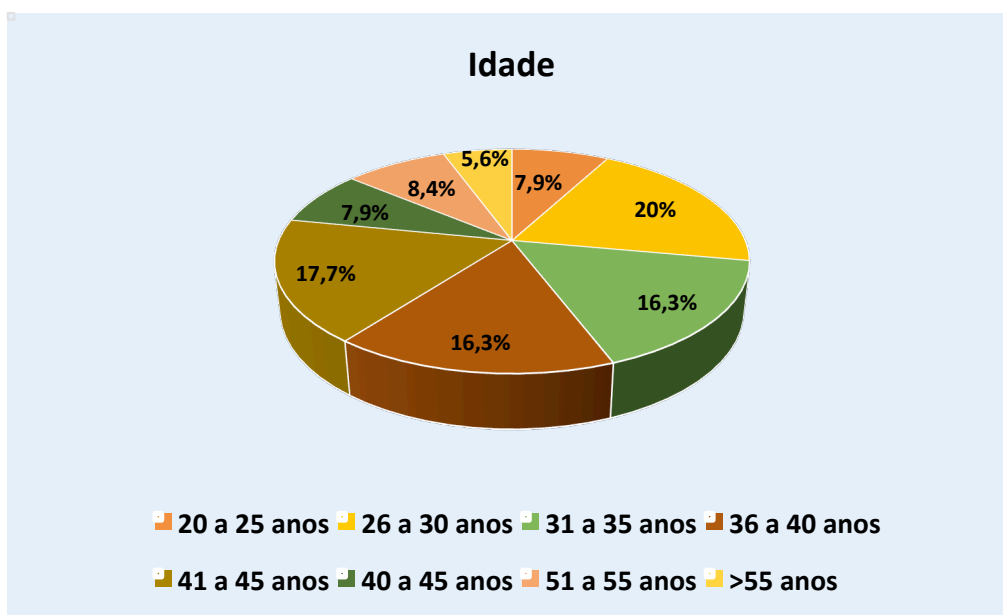


Gráfico 2: Distribuição dos professores por grupo etário

Observando a tabela e o gráfico podemos verificar que 43,7% dos professores são licenciados e 2,8% não sabem ou não contestam o que nos leva a querer que a formação contínua para esta classe deve ser uma prioridade de modo que nos permitam dar continuidade ao aumento do nível de conhecimento.

Tabela 9: Habilitações académicas.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
NS/NC	6	2,8	2,8	2,8
Mestrado	22	10,2	10,2	13,0
Pós-graduação	13	6,0	6,0	19,1
Licenciatura	94	43,7	43,7	62,8
Bacharelato	80	37,2	37,2	100,0
Total	215	100,0	100,0	

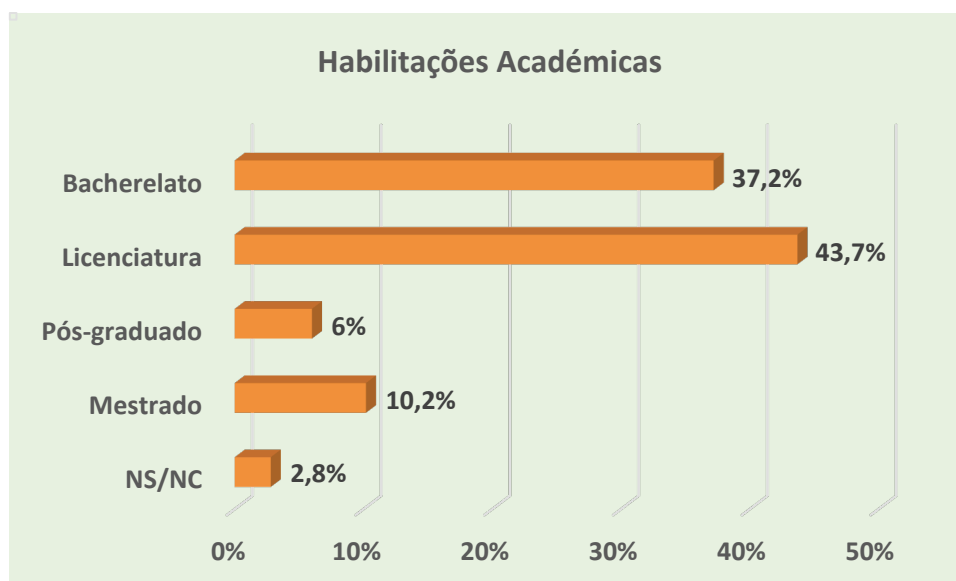


Gráfico 3: Habilitações académicas dos professores

Foi colocada a questão sobre a situação profissional dos professores dentro da instituição e conforme mostra-nos o gráfico podemos constatar que 50% dos professores trabalham como efectivo o que nos levar a querer que a situação laboral dos mesmos e estável.

Tabela 10: Situação Profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Efectivo	108	50,2	50,2	50,2
Contratado	107	49,8	49,8	100,0
Total	215	100,0	100,0	

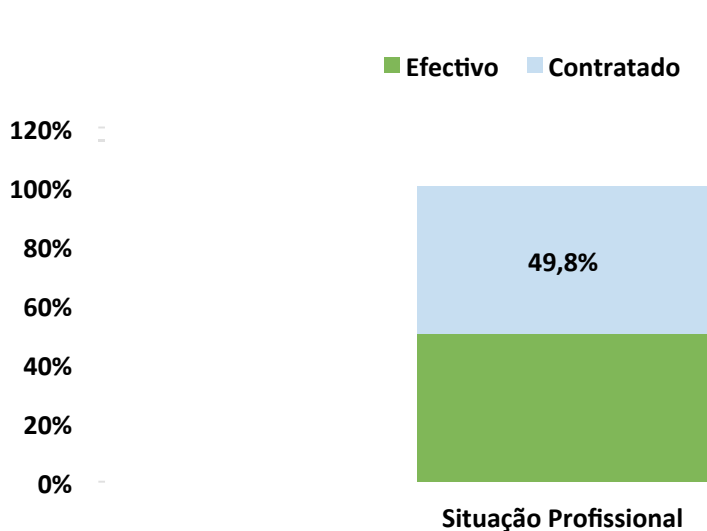


Gráfico 4: Situação Profissional

No que diz respeito ao tempo de serviço na instituição, encontramos que a média é de 12,79 anos, Tabela mostra que há uma maior representação de professora com 4 anos de serviço na instituição (9,8%), seguido de 8 e 10 anos de serviço (8,4% cada) e aqueles com 5 anos na instituição (7,9%). O resto do corpo docente estão enquadrando em certos anos de experiência com representação de 0 a 7%.

Tabela 11: Tempo de serviço na instituição

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
0	1	,5	,5	,5
2	10	4,7	4,7	5,1
3	7	3,3	3,3	8,4
4	21	9,8	9,8	18,1
5	17	7,9	7,9	26,0
6	9	4,2	4,2	30,2
7	8	3,7	3,7	34,0
8	18	8,4	8,4	42,3
9	2	,9	,9	43,3
10	18	8,4	8,4	51,6
11	5	2,3	2,3	54,0
12	14	6,5	6,5	60,5
13	11	5,1	5,1	65,6
14	6	2,8	2,8	68,4
15	7	3,3	3,3	71,6
16	4	1,9	1,9	73,5
17	5	2,3	2,3	75,8
18	9	4,2	4,2	80,0
19	2	,9	,9	80,9
20	6	2,8	2,8	83,7
22	4	1,9	1,9	85,6
23	5	2,3	2,3	87,9
24	3	1,4	1,4	89,3
25	2	,9	,9	90,2
27	2	,9	,9	91,2
28	2	,9	,9	92,1
29	1	,5	,5	92,6
30	2	,9	,9	93,5
32	3	1,4	1,4	94,9
34	2	,9	,9	95,8
35	1	,5	,5	96,3
38	1	,5	,5	96,7
39	1	,5	,5	97,2
40	1	,5	,5	97,7
42	3	1,4	1,4	99,1
45	1	,5	,5	99,5
53	1	,5	,5	100,0
Total	215	100,0	100,0	

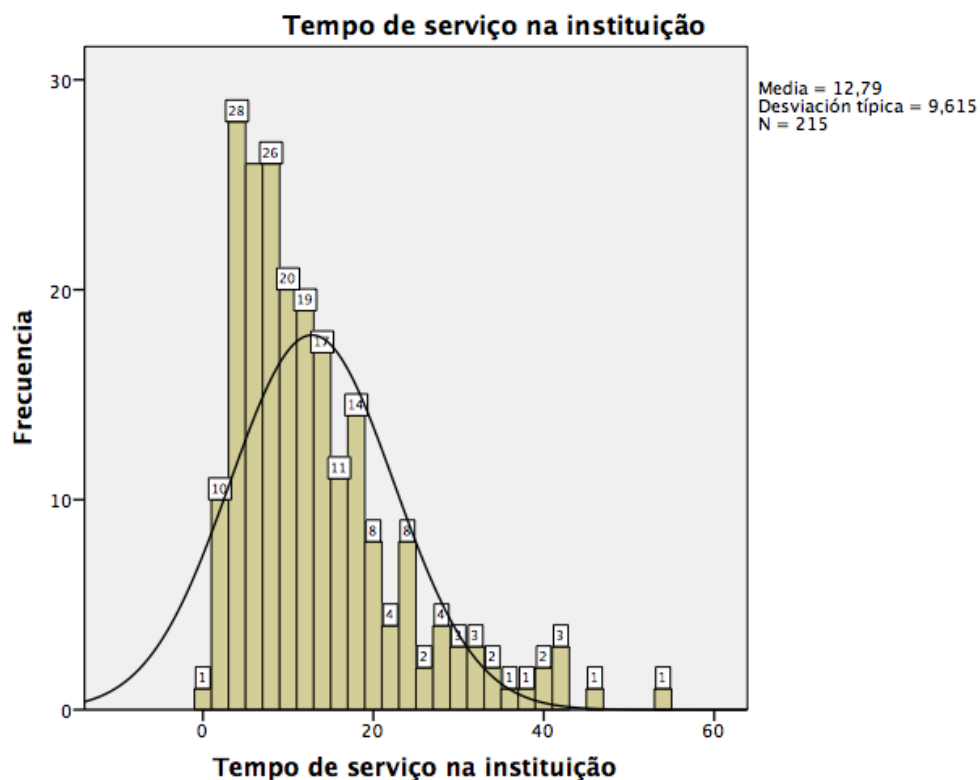


Gráfico 5: Tempo de serviço na instituição

Em referência ao tempo de serviço em geral, observa a tabela que varia de meses a 32 anos. A maior representação é obtida sobre os professores com um ano de tempo de serviço (11,2%), seguidos por 4 anos (9,8%), 5 anos (9,3%), 2 (8,8%) e ou anos (7%). O resto do corpo docente é dividido entre as diferentes respostas com percentagens de 0 a 7%.

Tabela 12: Tempo de Serviço

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
0	2	,9	,9	,9
1	24	11,2	11,2	12,1
2	19	8,8	8,8	20,9
3	15	7,0	7,0	27,9
4	21	9,8	9,8	37,7
5	20	9,3	9,3	47,0
6	14	6,5	6,5	53,5
7	10	4,7	4,7	58,1
8	14	6,5	6,5	64,7
9	15	7,0	7,0	71,6
10	7	3,3	3,3	74,9
11	3	1,4	1,4	76,3
12	6	2,8	2,8	79,1
13	10	4,7	4,7	83,7
14	1	,5	,5	84,2

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
15	3	1,4	1,4	85,6
16	6	2,8	2,8	88,4
17	12	5,6	5,6	94,0
18	5	2,3	2,3	96,3
19	1	,5	,5	96,7
20	3	1,4	1,4	98,1
26	1	,5	,5	98,6
28	1	,5	,5	99,1
32	2	,9	,9	100,0
Total	215	100,0	100,0	

No histograma, pode observar que a média ao tempo de serviço é de 7,64 anos e um desvio típico de 6.038 anos. A maior parte dos shows é para o lado esquerdo do gráfico.

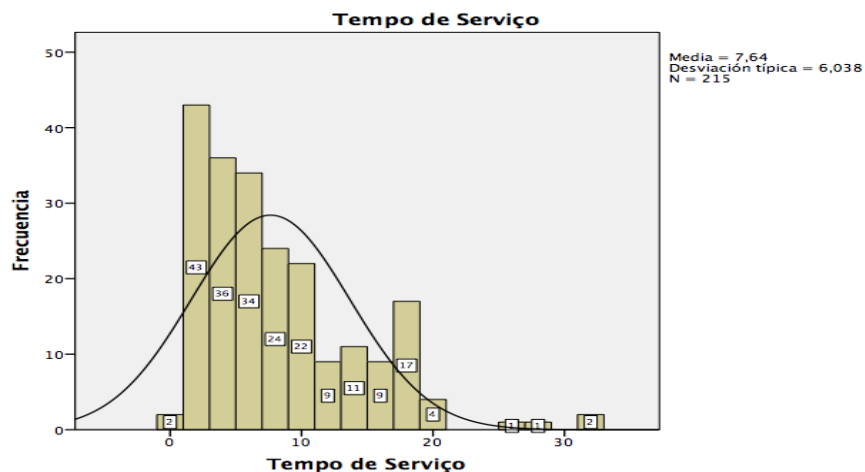


Gráfico 6: Tempo de serviço

Com relação a participação e colaboração dos professores verificamos uma maior frequência para o colégio Júlio Verne 21 e uma percentagem de (9,8) como mostra a tabela e o gráfico.

Tabela 13: Instituição de trabalho

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
1503	1	,5	,5	,5
CBJ	2	,9	,9	1,4
Miramar	10	4,7	4,7	6,0
Verne	21	9,8	9,8	15,8
CV/PR	1	,5	,5	16,3
Coleg	9	4,2	4,2	20,5
Eduam	5	2,3	2,3	22,8
Punv 22	1	,5	,5	23,3
Jancer	11	5,1	5,1	28,4
Priv	2	,9	,9	29,3

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido	Porcentagem acumulado
SãoPat	2	,9	,9	30,2
Saoteot	1	,5	,5	30,7
Juliett	2	,9	,9	31,6
Amadur	17	7,9	7,9	39,5
Rauar	1	,5	,5	40,0
Sement	7	3,3	3,3	43,3
Exter.Piril	5	2,3	2,3	45,6
I.T.A	1	,5	,5	46,0
C.P. Reis	9	4,2	4,2	50,2
MED	1	,5	,5	50,7
Bom 5	11	5,1	5,1	55,8
IMN-22	17	7,9	7,9	63,7
Pitabel	7	3,3	3,3	67,0
Colina 5	18	8,4	8,4	75,3
Henriq	9	4,2	4,2	79,5
C.A.7 dia	10	4,7	4,7	84,2
Pitruc	20	9,3	9,3	93,5
IMNE-Mar	9	4,2	4,2	97,7
CEF	1	,5	,5	98,1
1053	3	1,4	1,4	99,5
1224	1	,5	,5	100,0
Total	215	100,0	100,0	

**Instituição de trabalho
 Porcentaje**

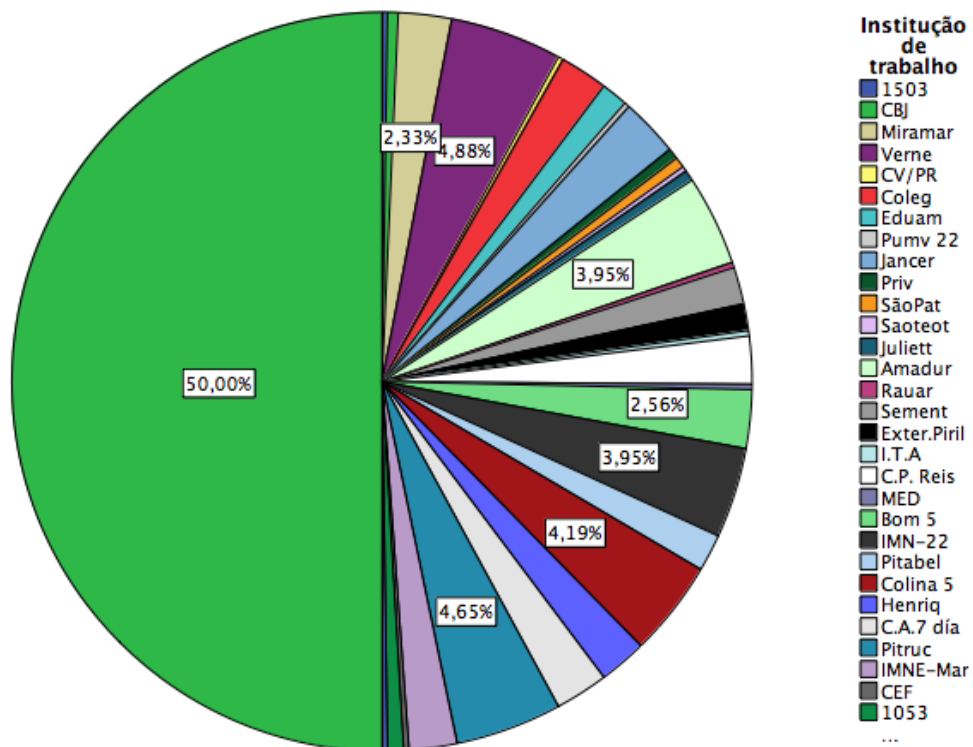


Gráfico 7: Instituição de trabalho

Neste ponto verificamos que a maior parte dos professores trabalham no turno da manhã a pesar de existirem turnos e a maior percentagem de (93,5%) conforme mostra o gráfico e a tabela.

Tabela 14: Horário de trabalho

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Diurno	201	93,5	93,5	93,5
Nocturno	8	3,7	3,7	97,2
Integral	6	2,8	2,8	100,0
Total	215	100,0	100,0	

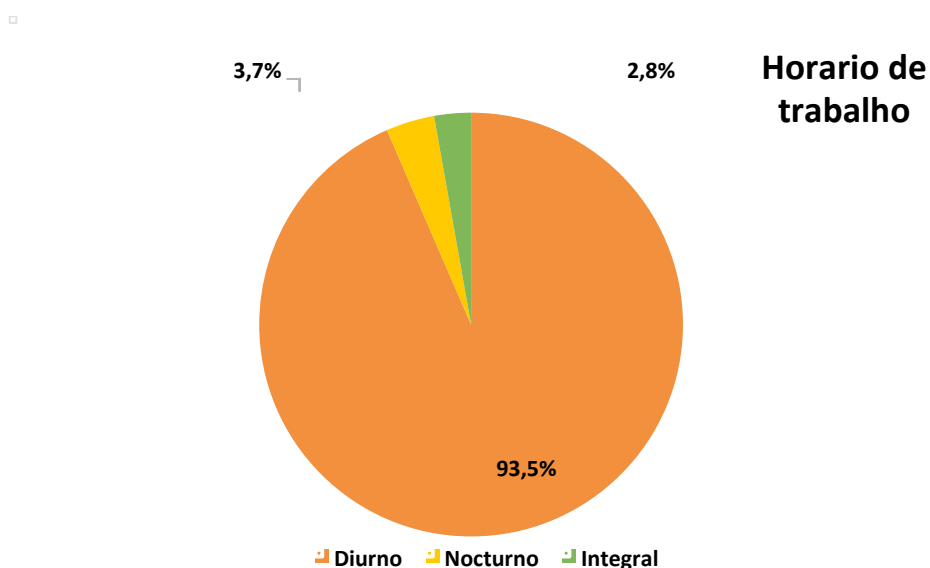


Gráfico 8: Horário de trabalho

Sobre as acções de formação frequentadas verificamos que a maior frequência 54 com a percentagem de (25,1) recai para módulos de formação que são preparados pelas instituições onde trabalham e salientam a percentagem dos inqueridos que não sabem e os que não contestam de (8,8%) conforme mostra os gráficos e tabelas.

Tabela 15: Acções de formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
NS/NC	19	8,8	8,8	8,8
Curso de formação	27	12,6	12,6	21,4
Módulo de formação	54	25,1	25,1	46,5
Círculo de estudos	44	20,5	20,5	67,0
Seminários de refrescamento	40	18,6	18,6	85,6
Oficina de formação	31	14,4	14,4	100,0
Total	215	100,0	100,0	

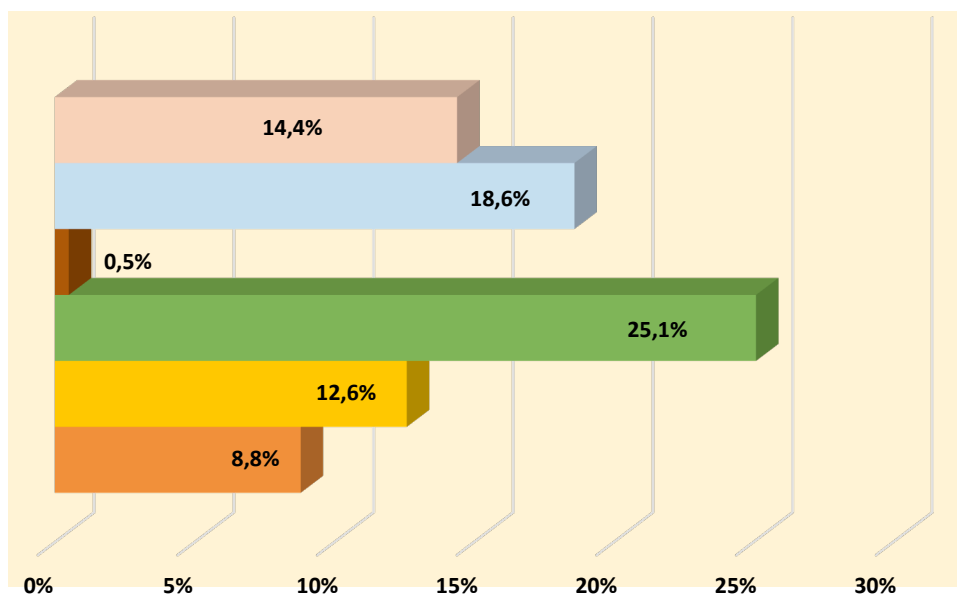


Gráfico 9: Frequência de formações

Podemos verificar de acordo com as tabelas e gráfico uma grande preocupação para a frequência as formações que são preparadas nestas instituições e fora delas.

A informação recolhida mostra que a grande maioria é de 136 com uma percentagem valida de 63,3% do total dos inqueridos.

Tabela 16: Frequência das acções

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
0	24	11,2	11,2	11,2
1	136	63,3	63,3	74,4
2	39	18,1	18,1	92,6
3	8	3,7	3,7	96,3
4	4	1,9	1,9	98,1
5	4	1,9	1,9	100,0
Total	215	100,0	100,0	

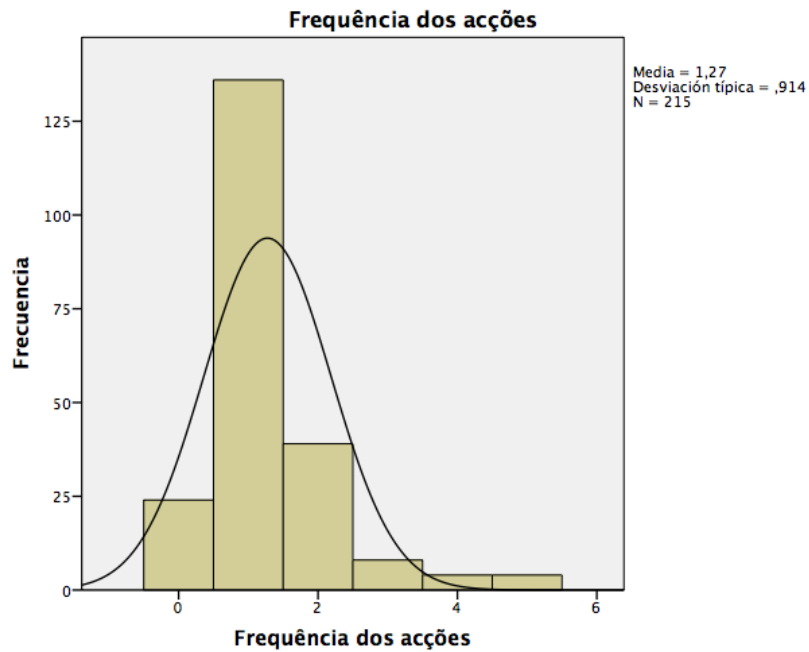


Gráfico 10: Frequência de formações nos últimos 5 anos

Com relação as formações que frequentaram nos últimos cinco anos verificamos uma frequência de 103 correspondente a uma percentagem de 47,9% de acordo ao gráfico e tabelas.

Tabela 17: Frequência que as frequentou.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
0	16	7,4	7,4	7,4
1	70	32,6	32,6	40,0
2	9	4,2	4,2	44,2
3	7	3,3	3,3	47,4
4	103	47,9	47,9	95,3
5	9	4,2	4,2	99,5
6	1	,5	,5	100,0
Total	215	100,0	100,0	

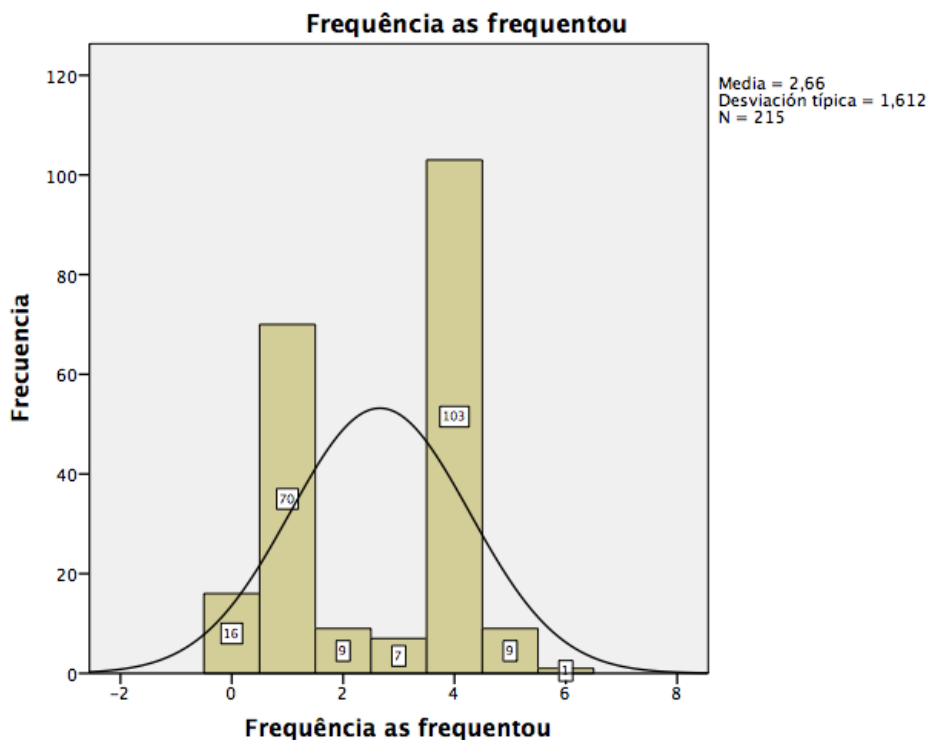


Gráfico 11: Formações preparadas pelas instituições

Observando os resultados referentes a este ponto, na tabela vemos que a grande maioria das instituições prepara formações para melhorar a qualidade dos seus docentes.

Verificamos uma frequência de 1,4% professores que não sabe ou não contesta, 64,7% afirmam que fazem as formações nas escolas onde leccionam 14,9% afirmam que as formações programadas pelo ministério da educação, e 19,1% afirmam que fazem as formações durante a sua formação académica na universidade.

Tabela 18: Em que local frequentou as acções de formação.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
NS/NC	3	1,4	1,4	1,4
Na escola que leccionava	139	64,7	64,7	66,0
No centro de Formação do Ministério de Educação	32	14,9	14,9	80,9
Numa universidade	41	19,1	19,1	100,0
Total	215	100,0	100,0	

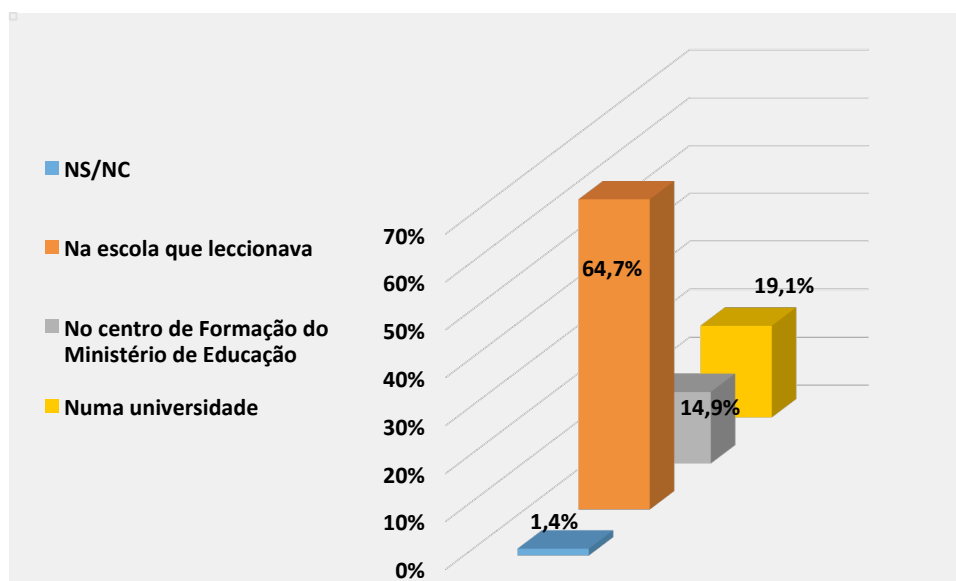


Gráfico 12: Escolha do local para fazer formação

Pretendeu-se saber as razões/motivos da escolha do local para fazer formação, utilizando, para isso, uma pergunta de escolha múltipla.

Destaca-se facilmente o item que indica as razões da escola atingindo uma percentagem de 70,2% para as temáticas que são abordadas nas formações como ponto fundamental seguida do cumprimento das funções docentes com 60,9% e com item com menos percentagem 33% obrigatoriedade por parte da escola.

Tabela 19: Percentagens, razões/motivos da escolha do local para fazer a formação

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
Proximidade de casa	48,8	26,0	12,1	13,0
Modalidades e tipo de formação proporcionada	50,2	46,0	2,8	,9
Temáticas abordadas	70,2	26,0	2,3	1,4
Credibilidade da Instituição de formação	52,6	37,2	7,9	2,3
Reputação dos formadores	53,0	38,1	7,4	1,4
Obrigatoriedade por parte da Escola	33,0	43,7	16,7	6,5
Cumprimento de funções docentes	60,9	29,8	7,4	1,9

Razões/motivos da escolha do local para fazer a formação

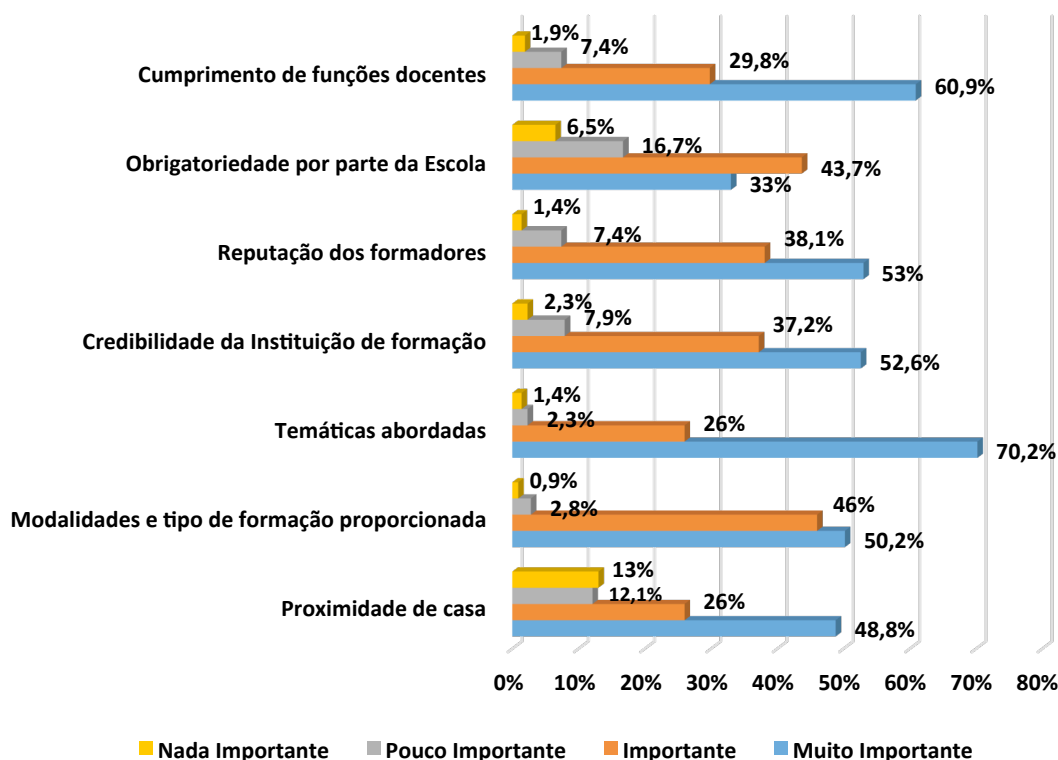


Gráfico 13: Razões/motivos da escolha do local para fazer formação

Este conjunto de variáveis procura analisar os motivos que os levaram a frequentar a formação, identificando assim o grau de importância que tem para os professores as formações por eles frequentadas.

Analisando a tabela descritiva podemos observar que uma média de 86,0 acham que essas formações são muito importantes para actualização de seus conhecimentos e ninguém afirma que é nada importante esse tipo de formação.

Tabela 20: Motivos que o levaram a frequentar a formação.

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
Reflexão sobre os problemas da educação	67,4	26,5	3,7	2,3
Actualização de conhecimentos	86,0	13,0	,9	,0
Interesse pessoal pela temática proposta	39,1	47,9	11,2	1,9
Aprofundamento dos meus conhecimentos no âmbito educativo	67,4	29,3	1,4	1,9
Obtenção de créditos para a progressão na carreira	42,8	40,9	12,6	3,7
Investigação da própria prática docente de modo mais fundamentado	40,0	56,7	2,3	,9
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, novas disciplinas, ensino Especial...)	59,5	32,6	6,0	1,9
Encontro com outros professores	35,3	40,9	13,0	10,7
Comprensão e implementação das alterações curriculares com a reforma educativa	43,3	47,9	8,8	,0
Quebra da rotina e o isolamento profissional	28,8	33,5	21,4	16,3
Partilha de experiências/problemas específicos	63,7	33,5	21,4	16,3

□

Motivos que o levaram a frequentar a formação

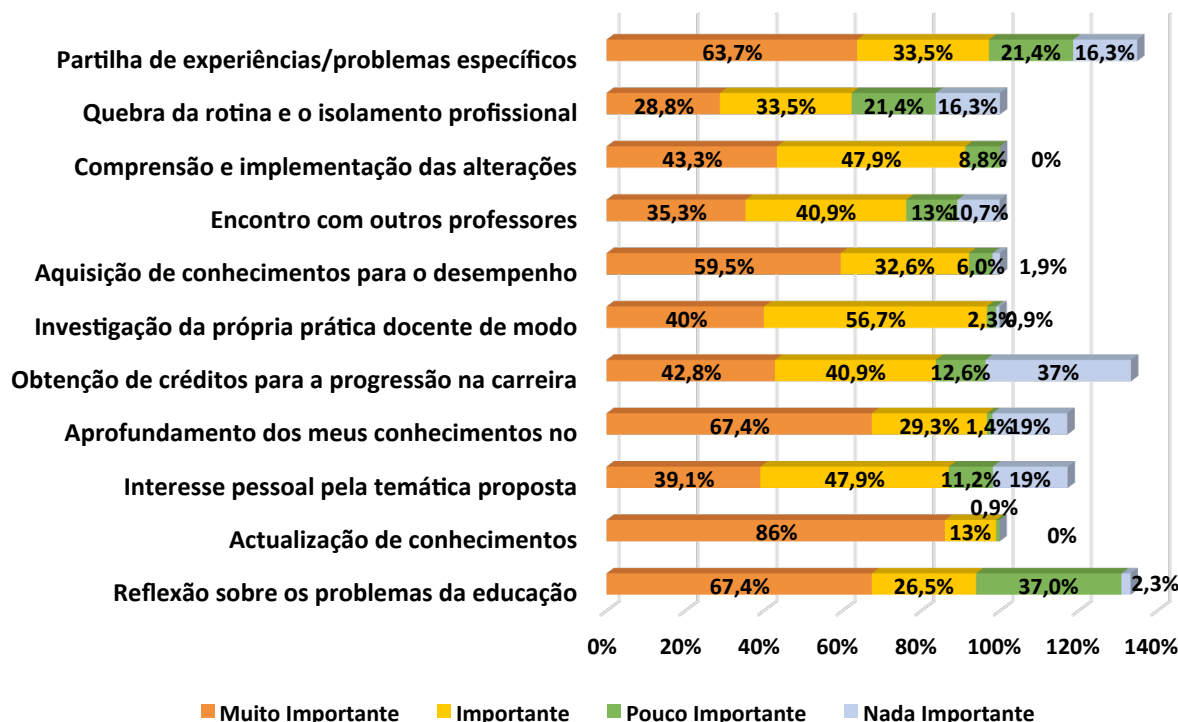


Gráfico 14: Motivos que levam a frequentar a formação

6.2 Resultados descritivos Dimensão B: acções de formação contínua que frequentei nos últimos 5 anos.

Este grupo de variáveis abaixo descritas procura analisar a repercussão das formações contínuas os principais problemas no seu trabalho diário. Adicionalmente, e pretendido identificar o contributo que as mesmas desenvolvem em si enquanto profissional da educação, nomeadamente, a opinião da amostra acerca das expectativas com relação as formações.

Analisando a tabela descritiva do primeiro conjunto de variáveis podemos observar que de um modo geral as formações têm contribuído para fortalecer os professores com instrumentos adequados para enriquecimento de novos conhecimentos aos professores conforme mostra a tabela.

Tabela 21: Resumo Estatísticos descritivos Dimensão B: acções de formação contínua que frequentei nos últimos 5 anos

	Media	Moda	Desv. típ.
Foram ao encontro dos meus interesses pessoais	3,76	4	1,008
Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica	3,05	4	1,451
Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono	3,94	4	1,098
Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	3,87	4	1,082
Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular com a reforma educativa	3,73	4	1,116
Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC)	3,22	4	1,349
Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pelo Governo/ Ministério da Educação	3,40	4	1,307
Foram ao encontro dos meus interesses profissionais	3,93	4	1,011
Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional	3,75	4	1,082
Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	3,72	4	1,084
Motivaram-me para a construção de materiais didácticos	3,63	4	1,098
Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos	3,48	4	1,187
Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores	3,87	4	1,163
Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional	3,82	4	1,096
Contribuíram para quebrar o isolamento profissional	3,71	4	1,077
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	3,79	4	1,059
Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática	3,78	4	,992
Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos	3,78	4	1,091
Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade/ comunidade educativa	3,70	4	1,143
Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação	3,73	4	1,111
Contribuíram para a alteração das minhas práticas docentes	3,76	4	1,129
Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos	3,77	4	1,200
Contribuíram para uma maior comunicação com outras escolas	3,55	4	1,252
Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor	3,88	4	1,117
Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações	3,81	4	1,006
Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas	3,74	4	1,079
Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores	3,89	4	1,042

Importa referir que está é uma variável de grande importância para o nosso trabalho.

Podemos observar que (4,2%) afirmam que discordam que as formações foram de encontro aos seus interesses, 8,4 %discordam, 15,3% não discordam nem concordam, 15,3%, 51,6 concorda e 20,5 concordam totalmente.

Tabela 22: Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	9	4,2	4,2	4,2
Discordo	18	8,4	8,4	12,6
Não concordo nem discordo	33	15,3	15,3	27,9
Concordo	111	51,6	51,6	79,5
Concordo totalmente	44	20,5	20,5	100,0
Total	215	100,0	100,0	

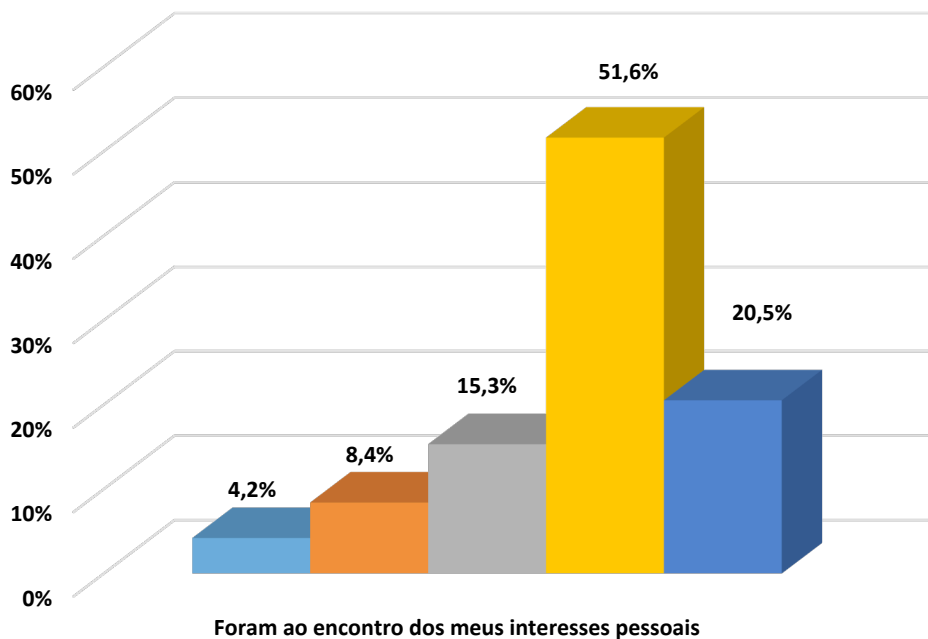


Gráfico 15: Formação e os interesses pessoais

A maior parte dos inqueridos concorda que as formações permitiram obter conhecimentos de áreas que não estão directamente relacionadas com a sua área específica.

A tabela e gráfico descritos abaixo mostram-nos 20,0 % discordam totalmente, 19,5% discordam 14,5% não concordam nem discordam, 26% concordam com o aumento de conhecimentos em outras áreas e 20,0 concordam totalmente.

Tabela 23: Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	43	20,0	20,0	20,5
Discordo	42	19,5	19,5	40,0
Não concordo nem discordo	30	14,5	14,5	54,0
Concordo	56	26,0	26,0	80,0
Concordo totalmente	43	20,0	20,0	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica

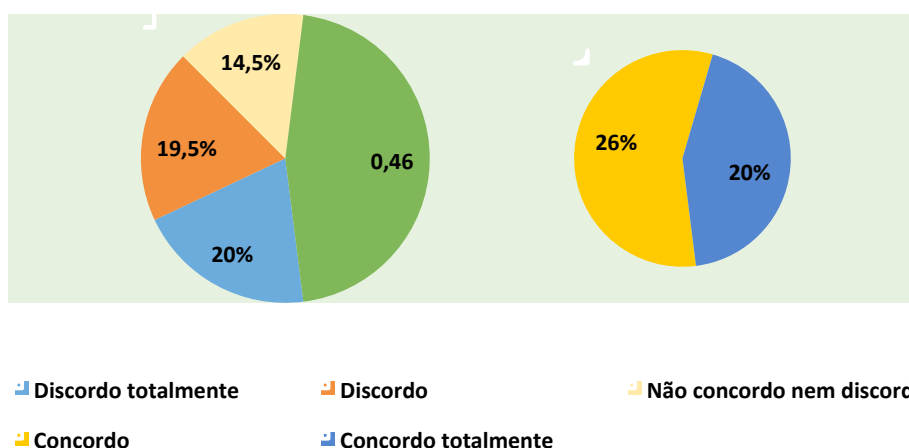


Gráfico 16: formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica

A formação específica é importante para os nossos quadros devido as debilidades apresentadas em determinadas áreas por isso olhando a tabela e gráfico denota-se o seguinte dos 215 inqueridos 4,7% discordam totalmente com relação a necessidade específica, 8,8% discordam, 8,8% não discordam nem concordam dentro dos quadros da educação, 43,3% apenas concordam que e necessário ese tipo de formação, e finalmente 34,4% concordam totalmente que podemos considerar um numero razoável para a nossa pesquisa.

Tabela 24: Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que leciono.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	10	4,7	4,7	4,7
Discordo	19	8,8	8,8	13,5
Não concordo nem discord	19	8,8	8,8	22,3
Concordo	93	43,3	43,3	65,6
Concordo totalmente	74	34,4	34,4	100,0
Total	215	100,0	100,0	



Gráfico 17: Necessidades de formação ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que leciona

Em qualquer área do saber e fundamental a actualização de conhecimentos para que não nos tornamos obsoletos intelectualmente por isso a necessidade de investirmos cada vez mais em nossa formação.

De acordo com a nossa investigação 5,1% descorada totalmente, 8,8% apenas discorda e 8,4 não discorda nem concorda, 49,3% concorda que se deve fazer actualizações de conhecimentos, 28,4% concorda totalmente.

Tabela 25: Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	11	5,1	5,1	5,1
Discordo	19	8,8	8,8	14,0
Não concordo nem discordo	18	8,4	8,4	22,3
Concordo	106	49,3	49,3	71,6
Concordo totalmente	61	28,4	28,4	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos

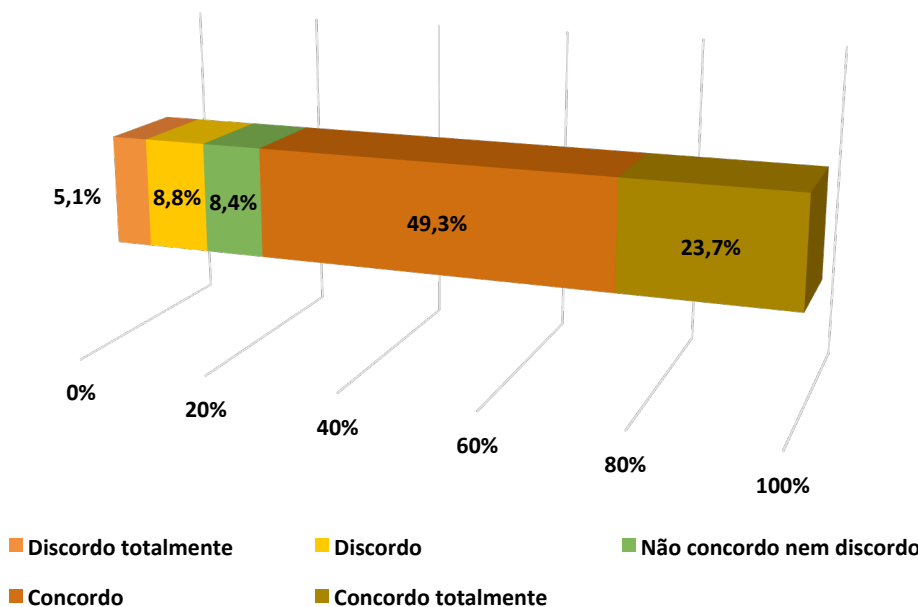


Gráfico 18: Contribuição da formação para a actualização dos meus conhecimentos

A implementação da reforma educativa trouxe vantagens e desvantagens para o ensino Angolano devido a vários factores relacionado com a formação dos quadros, Sendo assim ao inquerirmos verificamos que 7,05 discordam totalmente, 7,4% discordam apenas , e 14,9% não discordam nem concordam, 47,0% concordam e apenas 23,7% concordam totalmente.

Tabela 26: Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular com a reforma educativa.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	15	7,0	7,0	7,0
Discordo	16	7,4	7,4	14,4
Não concordo nem discordo	32	14,9	14,9	29,3
Concordo	101	47,0	47,0	76,3
Concordo totalmente	51	23,7	23,7	100,0
Total	215	100,0	100,0	

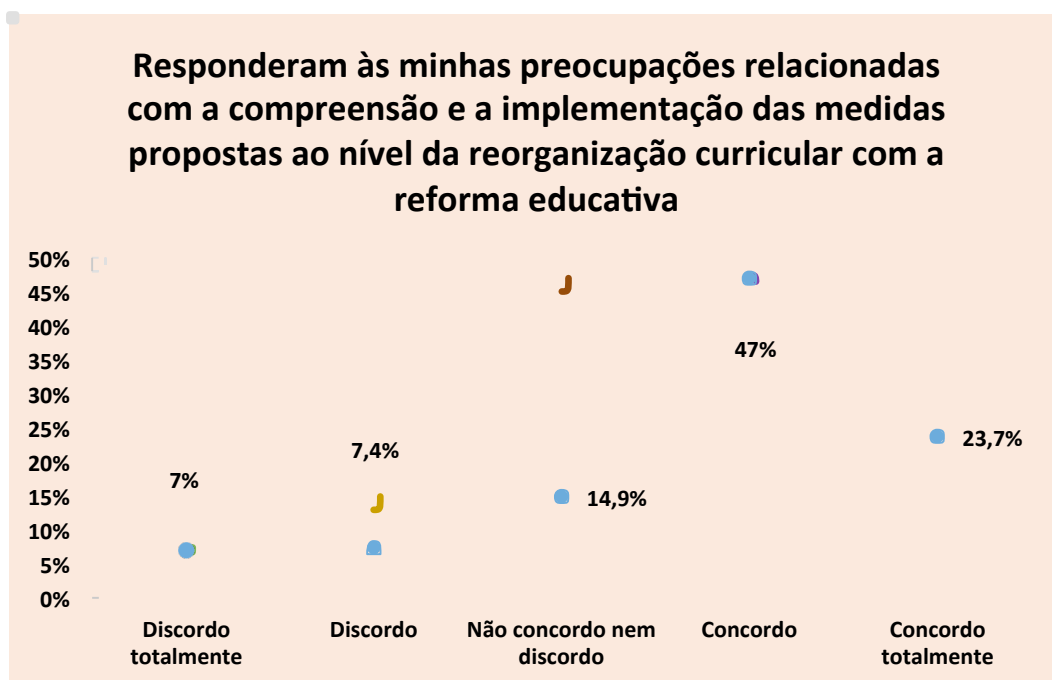


Gráfico 19: Preocupação relacionada com a compreensão e a implementação de medidas ao nível curricular

As TIC um dos problemas mais graves no quadro dos funcionários da educação de acordo a pesquisa verificamos que a maior parte dos inqueridos acham que as formações respondem as necessidades a nível de formação e apenas 16,7% discordam totalmente.

Tabela 27: Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC).

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	36	16,7	16,7	16,7
Discordo	31	14,4	14,4	31,2
Não concordo nem discordo	34	15,8	15,8	47,0
Concordo	77	35,8	35,8	82,8
Concordo totalmente	37	17,2	17,2	100,0
Total	215	100,0	100,0	

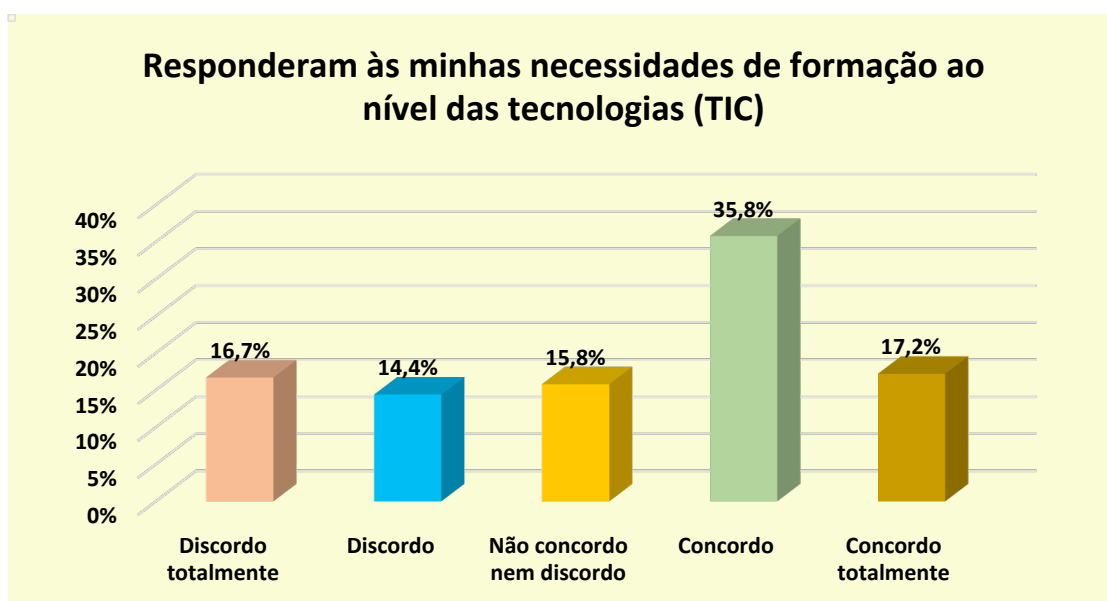


Gráfico 20: Necessidade Formativas ao nível das TIC

Olhando bem para o gráfico aqui exposto podemos notar que temos valores bastante elevados no que tange a motivação para construção de matérias didácticos com valores correspondentes a 48,4% e no que tange a importância do relacionamento directo com a vida profissional 47,4%

Tabela 28: Motivaram-me para a construção de materiais didácticos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	15	7,0	7,0	7,0
Discordo	19	8,8	8,8	15,8
Não concordo nem discordo	37	17,2	17,2	33,0
Concordo	104	48,4	48,4	81,4
Concordo totalmente	40	18,6	18,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Tabela 29: - Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional

	frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	14	6,5	6,5	6,5
Discordo	13	6,0	6,0	12,6
Não concordo nem discordo	36	16,7	16,7	29,3
Concordo	102	47,4	47,4	76,7
Concordo totalmente	50	23,3	23,3	100,0
Total	215	100,0	100,0	

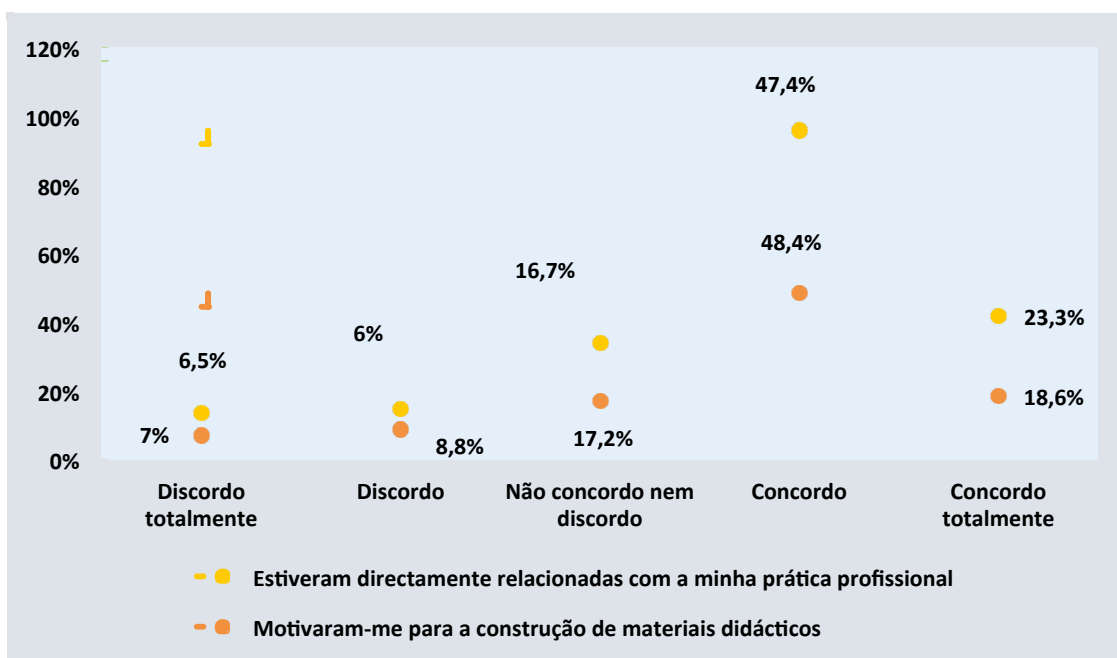


Gráfico 21: Motivação para construção de matérias didácticos e a sua relação directa com a vida profissional

Podemos inferir que eles dão grande importância a compreensão dos textos normativos e aplicação de novas técnicas que servem para o desenvolvimento de competências profissionais. De acordo com o gráfico verificamos uma amostra significativa com 39,5% que concordam com a compreensão dos textos normativos e 47,9% concordam a utilização de conhecimentos pedagógicos e o desenvolvimento de competências

Tabela 30: Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	22	10,2	10,2	10,2
Discordo	18	8,4	8,4	18,6
Não concordo nem discordo	50	23,3	23,3	41,9
Concordo	85	39,5	39,5	81,4
Concordo totalmente	40	18,6	18,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Tabela 31: Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	14	6,5	6,5	6,5
Discordo	15	7,0	7,0	13,5
Não concordo nem discordo	36	16,7	16,7	30,2
Concordo	103	47,9	47,9	78,1
Concordo totalmente	47	21,9	21,9	100,0
Total	215	100,0	100,0	

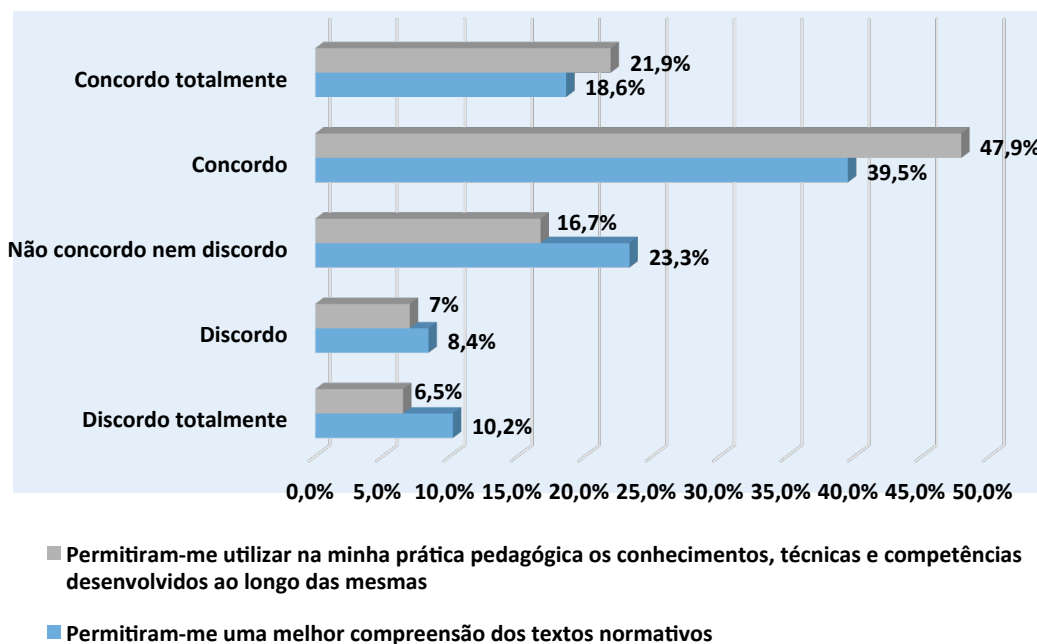


Gráfico 22: Compreensão dos textos normativos

A variável sobre “motivaram-me para a construção de materiais didáticos “ , de carácter exclusivo para professores , registou-se que a maior parte dos professores inqueridos concordam que foi de grande utilidade para eles mais nota-se aqui algo pouco irreal no que toca a importância que deve ser dada a este tipo de formação pois os alunos aprendem observando construindo e os professores ainda discordam da formação.

Observando o gráfico e tabela vemos então que 7% discordam totalmente, 8,8% discorda e 17,2% não discorda nem concorda, 48,4% concorda e apenas 18,6 concordam totalmente.

Tabela 32: Motivaram-me para a construção de materiais didáticos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	15	7,0	7,0	7,0
Discordo	19	8,8	8,8	15,8
Não concordo nem discordo	37	17,2	17,2	33,0
Concordo	104	48,4	48,4	81,4
Concordo totalmente	40	18,6	18,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

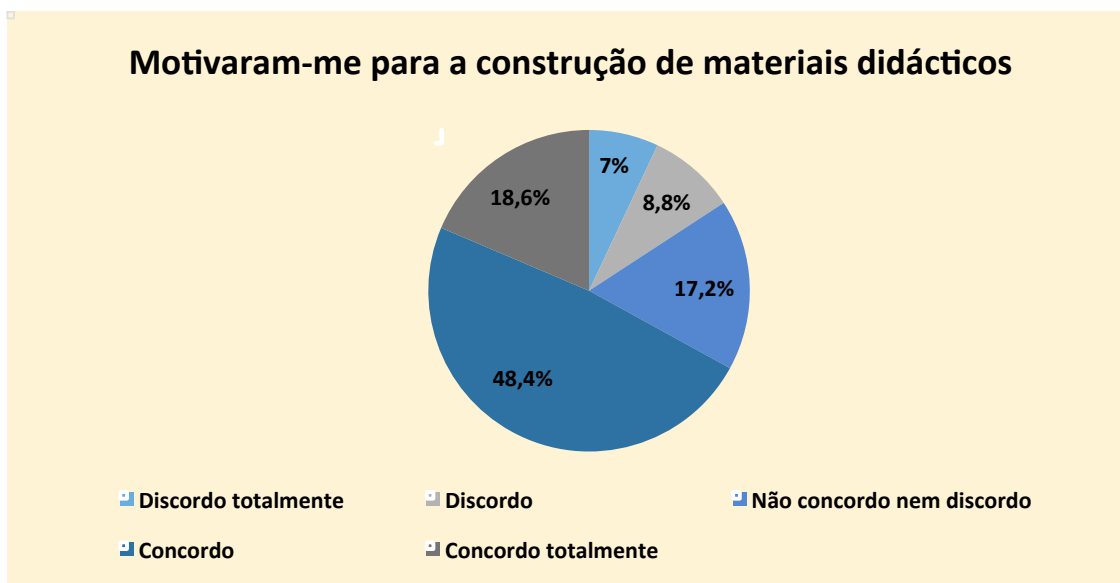


Gráfico 23: Motivação para a construção de materiais didáticos

O estudo de textos normativos da educação são de total importância para quem trabalha nesta área, pois antes de entrarem para uma sala de aulas é necessário conhecer o que vou encontrar, que regras devo aplicar e como aplicar tendo em conta determinadas características, daí a grande importância de se trocar experiências com os professores com mais experiências na área da educação fazendo um estudo pormenorizado dos textos ou seja aqueles que já alguns anos trabalham neste ramo.

O gráfico abaixo mostra-nos que no grupo destas duas variáveis que os professores dão mais importância a troca de experiência representada com 45,1%, e a melhor compreensão dos textos normativa com 39,5%.

Tabela 33: Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	22	10,2	10,2	10,2
Discordo	18	8,4	8,4	18,6
Não concordo nem discordo	50	23,3	23,3	41,9
Concordo	85	39,5	39,5	81,4
Concordo totalmente	40	18,6	18,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Tabela 34: Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	17	7,9	7,9	7,9
Discordo	13	6,0	6,0	14,0
Não concordo nem discordo	19	8,8	8,8	22,8
Concordo	97	45,1	45,1	67,9
Concordo totalmente	69	32,1	32,1	100,0
Total	215	100,0	100,0	

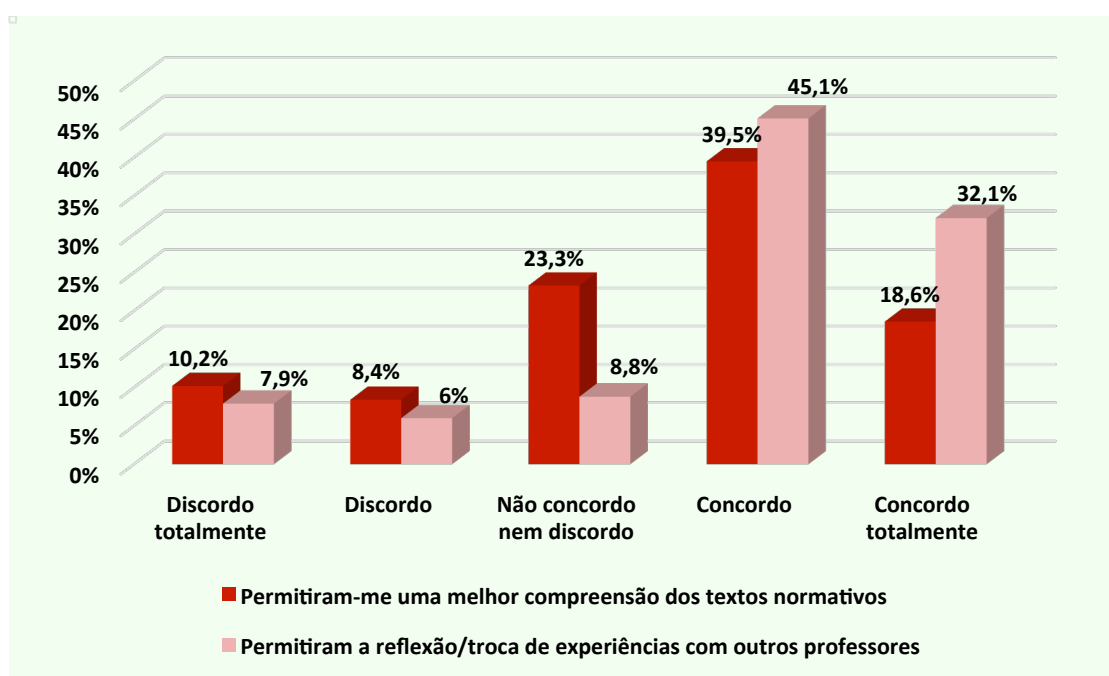


Gráfico 24: Importância dada à troca de experiências

Analisando as três variáveis podemos considerar as percentagens mais elevadas conforme o gráfico e tabela que 53,0% acham que as formações contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissionalmente, 51,6,% afirmam que contribuíram para quebrar o isolamento profissional e 49,8% acham que as mesmas contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação.

Tabela 35: Contribuições para motivação para quebrar o isolamento e para alterar as metodologias de ensino e educação.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional	7,9	4,2	10,2	53,0	24,7
Contribuíram para quebrar o isolamento profissional	7,0	6,5	14,9	51,6	20,0
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	6,5	4,7	15,8	49,8	23,3

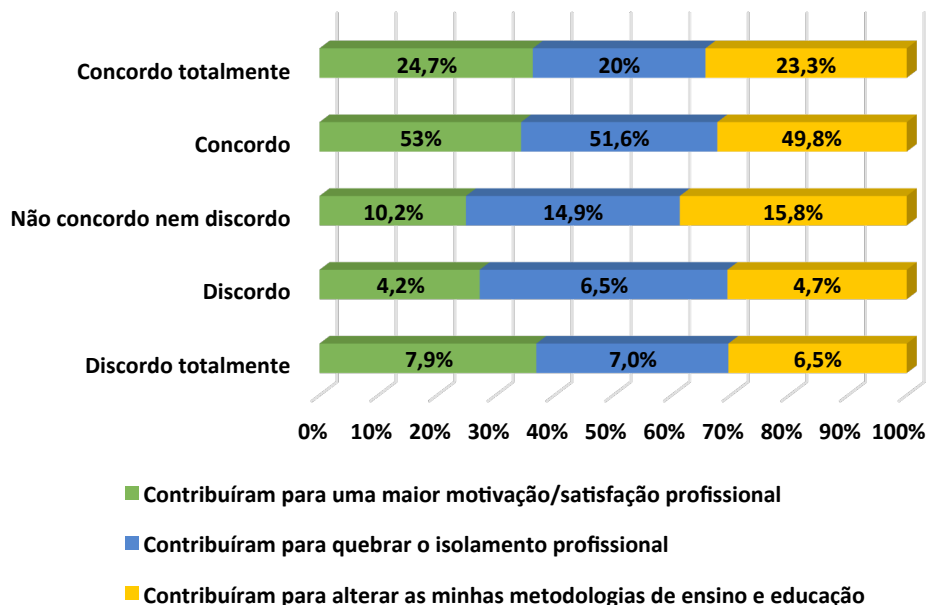
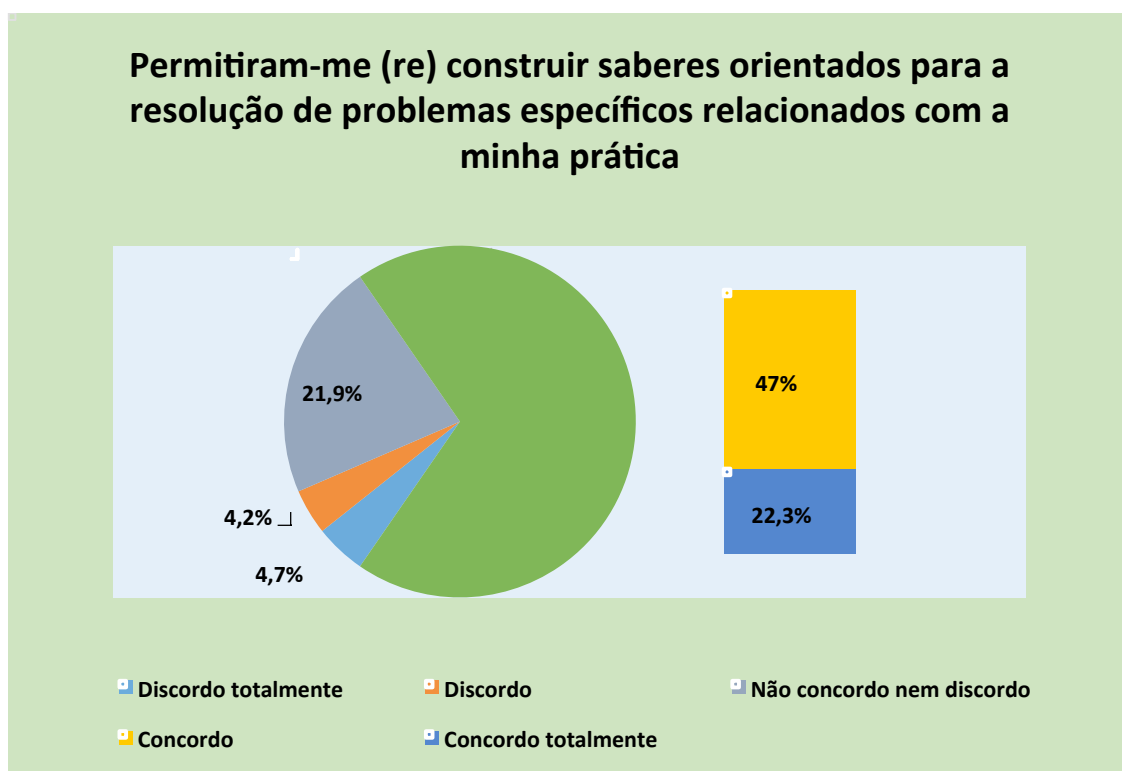


Gráfico 25: Contribuição das formações

Observando a tabela e o gráfico podemos observar que 4,7% discordam totalmente que as formações permitiram construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a sua prática, 4,2% apenas discordam, 21,9 não discordam e nem concordam, 47,0% concordam e 22,3% concordam totalmente.

Tabela 36: Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	10	4,7	4,7	4,7
Discordo	9	4,2	4,2	8,8
Não concordo nem discordo	47	21,9	21,9	30,7
Concordo	101	47,0	47,0	77,7
Concordo totalmente	48	22,3	22,3	100,0
Total	215	100,0	100,0	



A escola como o lugar de múltiplos saberes, daí a importância das instituições criarem projectos inovadores para que os alunos se desenvolvam multifaceticamente de modo a criarem os seus saberes para o futuro.

Sendo assim podemos observar na tabela e no gráfico o que os professores acham com relação ao que as formações os levaram a desenvolver projectos de inovação com os seus alunos e verificamos que os mesmos apenas concordam

correspondente a percentagem de 45,1%, mais olhando o gráfico vemos uma descida de percentagens para 25,6%.

Tabela 37: Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	15	7,0	7,0	7,0
Discordo	9	4,2	4,2	11,2
Não concordo nem discordo	39	18,1	18,1	29,3
Concordo	97	45,1	45,1	74,4
Concordo totalmente	55	25,6	25,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

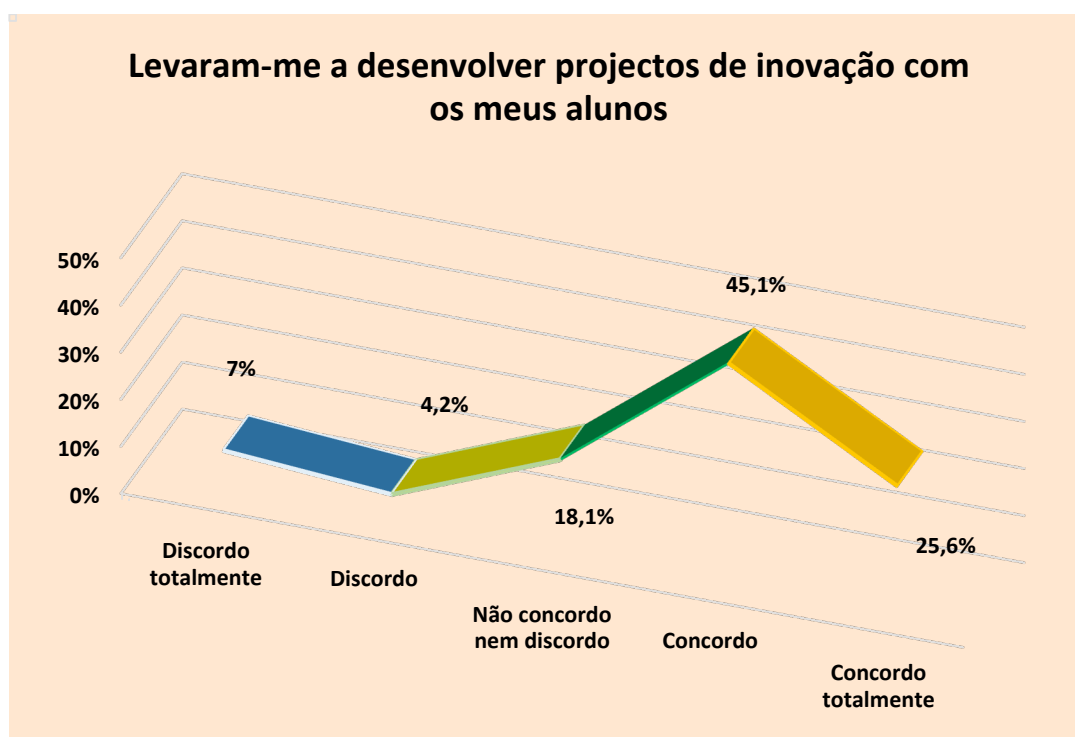


Gráfico 27: Desenvolvimento de projectos de inovação com alunos

Não existe escola isolada da sociedade nem tão pouco da comunidade educativa. Elas só se desenvolvem quando todos estamos interligados participando dos projectos que as mesmas desenvolvem.

Olhando para a tabela e o gráfico podemos constatar que 8,8% discordam totalmente, 6,0% discordam, 13,5% não discordam nem concordam, 49,8% concordam e 21,9% concordam totalmente.

Tabela 38: Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade/ comunidade educativa.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	19	8,8	8,8	8,8
Discordo	13	6,0	6,0	14,9
Não concordo nem discordo	29	13,5	13,5	28,4
Concordo	107	49,8	49,8	78,1
Concordo totalmente	47	21,9	21,9	100,0
Total	215	100,0	100,0	

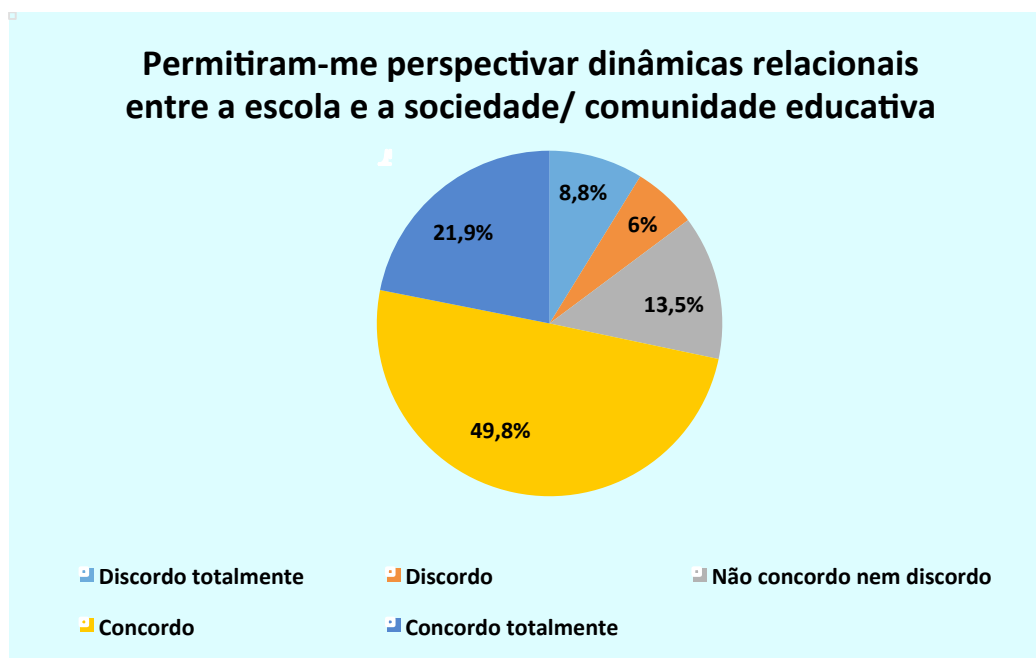


Gráfico 28: Dinâmicas relacionais entre a escolar e a sociedade/comunidade educativa

Do inquérito feito constatamos que 7,0% discordam que as formações serviram para estreitar o seu relacionamento com os pais/Encarregados de Educação, 5,6%

discordam, 20,0% não discordam nem concordam, 42,3% apenas concordam e 25,1% concordam totalmente.

Tabela 39: Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	15	7,0	7,0	7,0
Discordo	12	5,6	5,6	12,6
Não concordo nem discordo	43	20,0	20,0	32,6
Concordo	91	42,3	42,3	74,9
Concordo totalmente	54	25,1	25,1	100,0
Total	215	100,0	100,0	

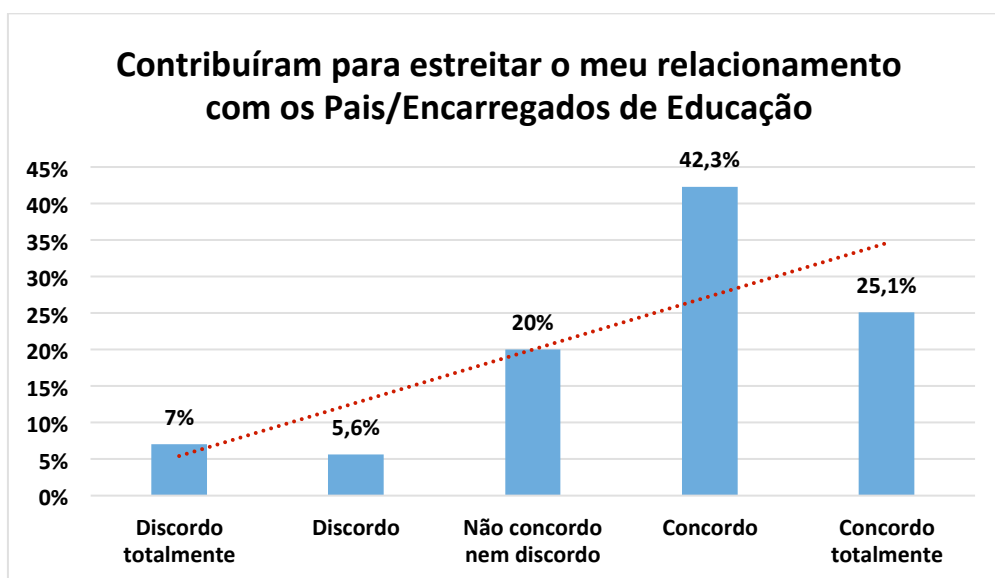


Gráfico 29: Relacionamento com Pais/ Encaregados de Educação

Outro ponto importante e a contribuição que as formações deram para alteração das suas práticas docentes verificamos que 50,2% concordam apenas e 23,7% concordam totalmente e 9,3% discordam totalmente e 2,8% discordam.

Tabela 40: Contribuíram para a alteração das minhas práticas docentes.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
--	------------	-------------	--------------------	-----------------------

Discordo totalmente	20	9,3	9,3	9,3
Discordo	6	2,8	2,8	12,1
Não concordo nem discordo	30	14,0	14,0	26,0
Concordo	108	50,2	50,2	76,3
Concordo totalmente	51	23,7	23,7	100,0
Total	215	100,0	100,0	

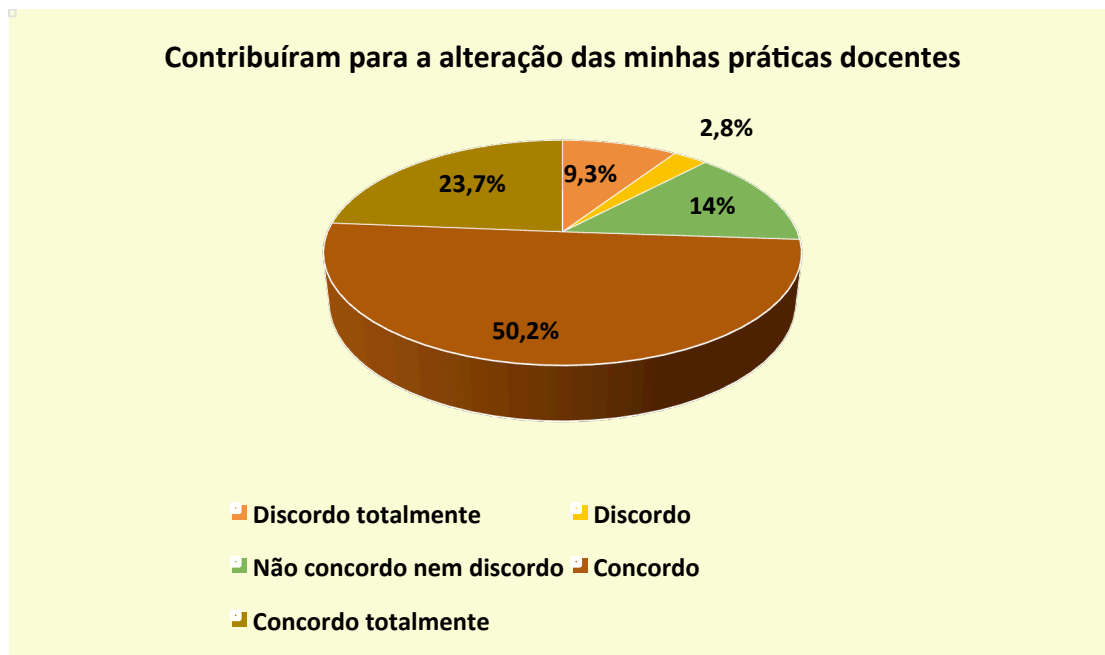


Gráfico 30: Alteração de práticas

Quanto a contribuição para estreitar o seu relacionamento com os alunos os professores podemos aferir que 46,0% concordam, 27,9% concordam totalmente, e 9,8% discordam totalmente e 5,6% discordam.

Tabela 41: Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
--	------------	-------------	--------------------	-----------------------

Discordo totalmente	21	9,8	9,8	9,8
Discordo	12	5,6	5,6	15,3
Não concordo nem discordo	23	10,7	10,7	26,0
Concordo	99	46,0	46,0	72,1
Concordo totalmente	60	27,9	27,9	100,0
Total	215	100,0	100,0	

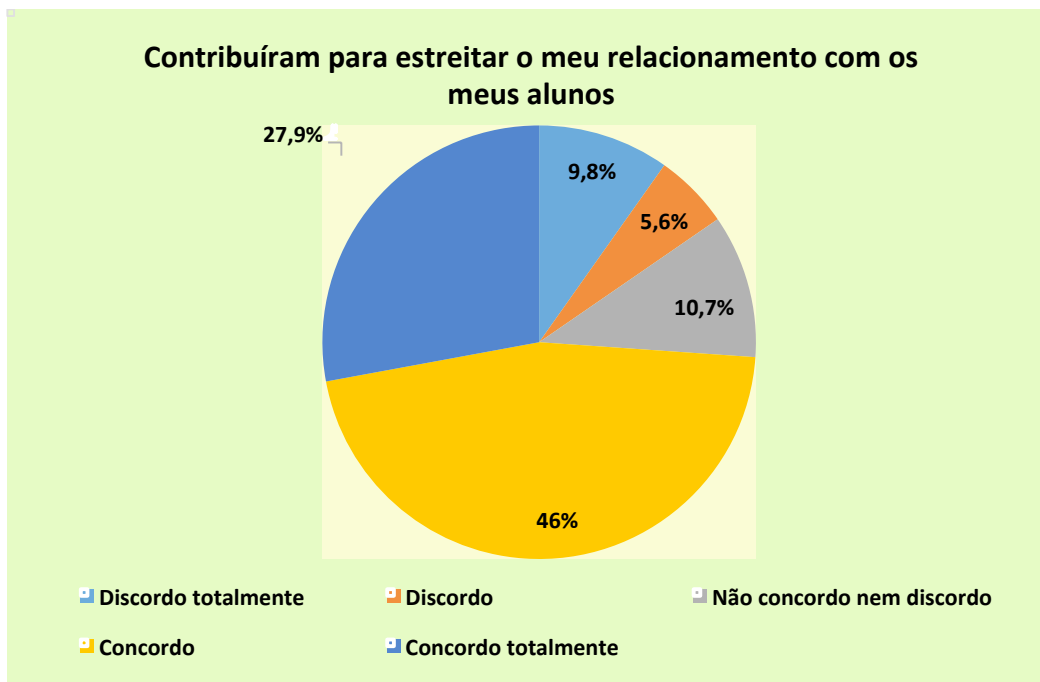


Gráfico 31: Relacionamento com os alunos

Observando os resultados, podemos considerar que este ponto tem o apoio da maioria correspondente a 41,9% concordam, e 23,3% concordam totalmente, e 11,6% discordam totalmente e 8,4% discordam em parte.

Tabela 42: Contribuíram para uma maior comunicação com outras escolas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	25	11,6	11,6	11,6
Discordo	18	8,4	8,4	20,0

Não concordo nem discordo	34	15,8	15,8	35,8
Concordo	90	41,9	41,9	77,7
Concordo totalmente	48	22,3	22,3	100,0
Total	215	100,0	100,0	

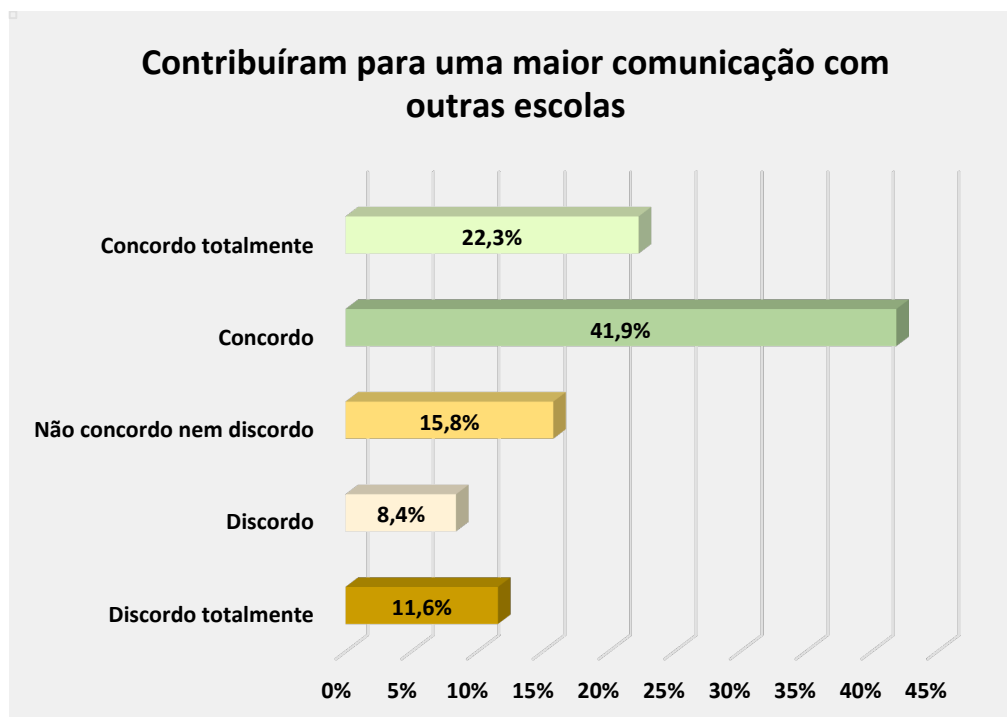


Gráfico 32: Comunicação com outras escolas

O item “*Permitiram-me perspetivar de modo diferente o que é ser professor*”, ao analisarmos o gráfico e tabela abaixo constatamos que 6,% discordam totalmente, 7,0% discordam, 11,6 não discordam nem concordam e 43,7% concordam e 31,6% concordam totalmente.

A maioria dos professores inqueridos com relação as formações que permitem tomar consciência das suas práticas, de acordo com o gráfico verificamos que 51,2,% concordam, 22,8 concordam totalmente e 4,7% discordam totalmente

Podemos verificar que a maioria dos professores concordam apenas que as formações mostraram a eles o que ser professores mostrando de certo modo para alguns mostram uma certa insegurança pois o gráfico e tabela inda existem professores que apenas concordam o que nos leva a querer que os professores encontram -se inseguros com relação ao seu real papel de ser professor. E e notável que que ainda existem professores

que acham que as professores que discordam totalmente que as formações levaram-lhes a tomar consciência das praticas e suas implicações.

Tabela 43: Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	13	6,0	6,0	6,0
Discordo	15	7,0	7,0	13,0
Não concordo nem discordo	25	11,6	11,6	24,7
Concordo	94	43,7	43,7	68,4
Concordo totalmente	68	31,6	31,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Tabela 44: Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.

	Frequência	Percentagem	Percentgem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	10	4,7	4,7	4,7
Discordo	13	6,0	6,0	10,7
Não concordo nem discordo	33	15,3	15,3	26,0
Concordo	110	51,2	51,2	77,2
Concordo totalmente	49	22,8	22,8	100,0
Total	215	100,0	100,0	

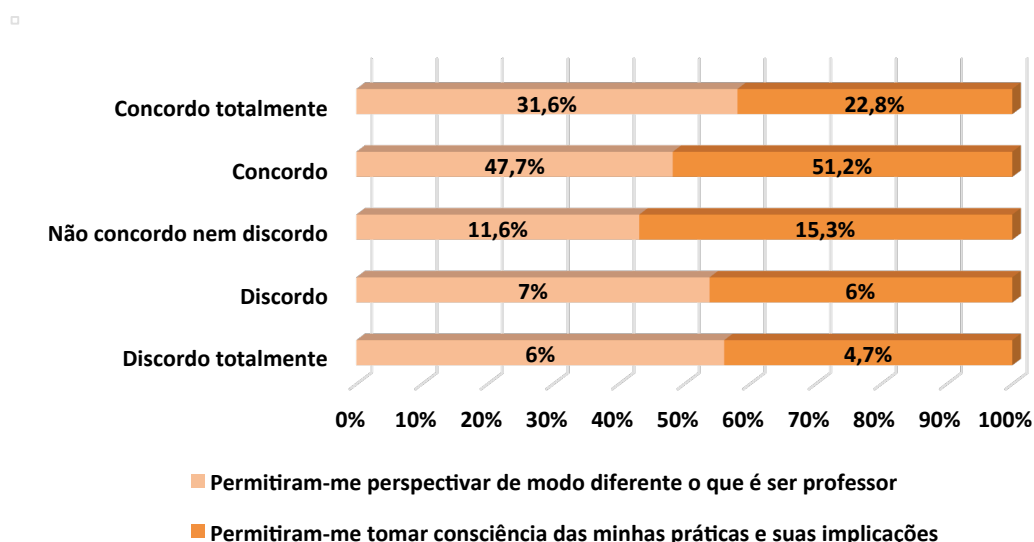


Gráfico 33: Perspectivas sobre o professor

A criação de projectos dentro de uma instituição é uma premissa importante para associação de ideias entre os diferentes elementos de uma instituição de ensino permitindo deste modo a interação entre os vários elementos envolvidos no processo docente educativo, deste modo de acordo com a nossa pesquisa constatamos que 5,6% discordam totalmente 6,0% discordam, 22,3% não discordam nem concordam, 40,5 concordam e 25,6% concordam totalmente.

Tabela 45: Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	12	5,6	5,6	5,6
Discordo	13	6,0	6,0	11,6
Não concordo nem discordo	48	22,3	22,3	34,0
Concordo	87	40,5	40,5	74,4
Concordo totalmente	55	25,6	25,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

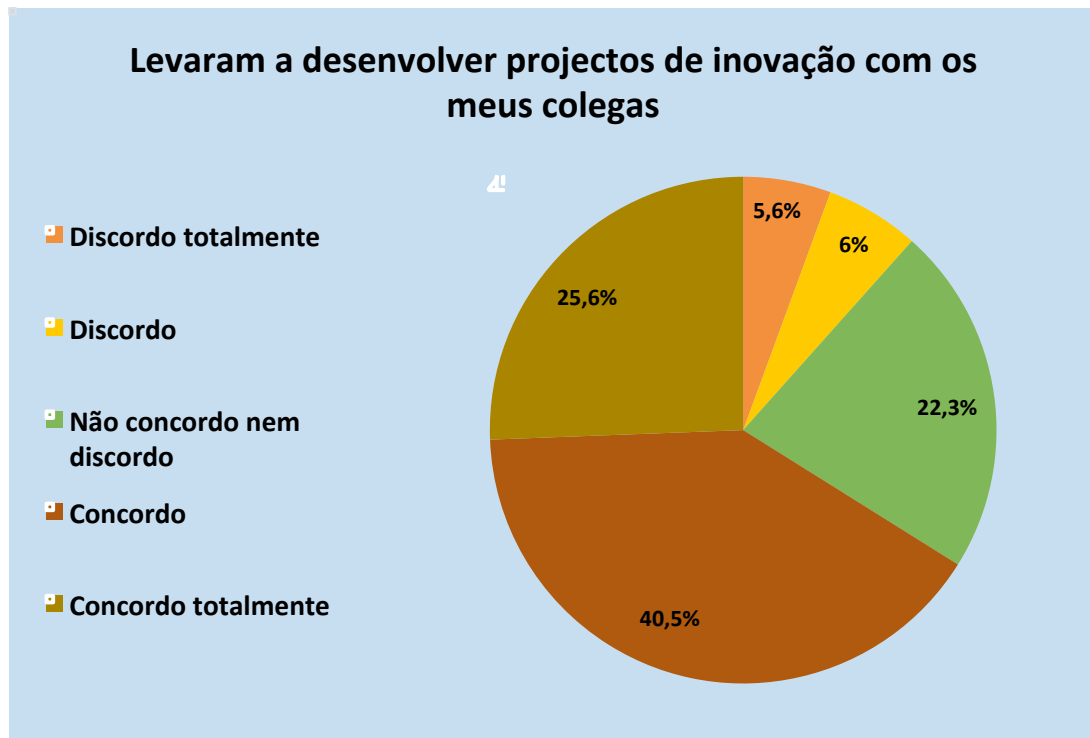


Gráfico 34: Desenvolvimento de projectos de inovação com os meus colegas

Para que uma instituição se desenvolva é necessário que haja colaboração entre os professores permitindo deste modo que se faça um trabalho de qualidade.

Analisando a tabela e o gráfico constatamos que 51,6% concordam e 27,0% concordam totalmente ao passo que 6,0% discordam totalmente.

Tabela 46: Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	13	6,0	6,0	6,0
Discordo	9	4,2	4,2	10,2
Não concordo nem discordo	24	11,2	11,2	21,4
Concordo	111	51,6	51,6	73,0
Concordo totalmente	58	27,0	27,0	100,0
Total	215	100,0	100,0	

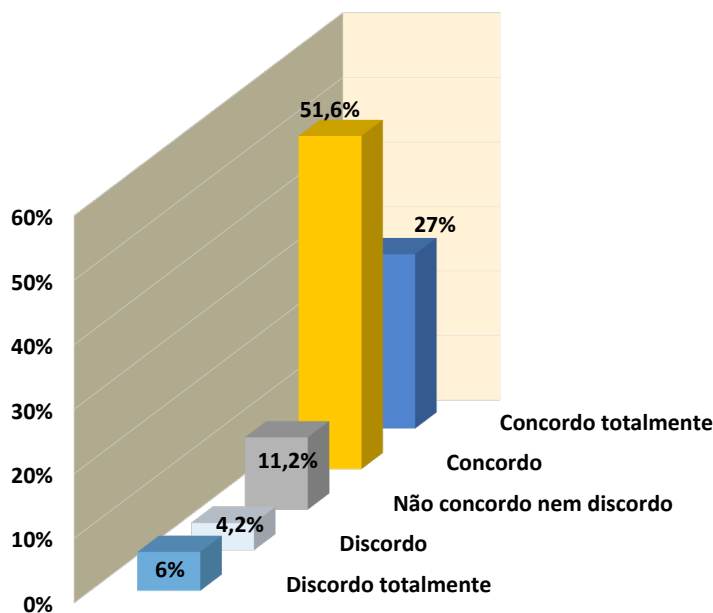


Gráfico 35: Contribuição para desenvolver as atitudes de colaboração com outros professores

6.3 Resultados descritivos Dimensão C: Formação contínua creditada em geral

Ao analisarmos o resultado da tabela estatística descritiva sobre a formação contínua creditada em geral podemos identificar dez variáveis que apresentam valores elevados que para nos merecem ser analisadas ao pormenor.

Os itens que apresentam diferenças estatísticas significativas são A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas; A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos; A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.

Tabela 47: - Estatísticos Descritivos Formação contínua creditada em geral.

	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares de cada disciplina	215	0	4,05	4	1,067
A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão	215	0	4,07	5	1,078
A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos	215	0	4,00	5	1,198
A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	215	0	4,02	4	1,119
A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola	215	0	4,01	4	1,098
A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores	215	0	4,01	4	1,125
O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo	215	0	4,08	4	,980
A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade de cada uma das disciplinas	215	0	3,93	4	,988
O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução problemas específicos com os quais os professores se defrontam	215	0	4,07	4	,997
A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra	215	0	3,93	4	,969
A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	215	0	3,95	4	,936
A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas	215	0	3,33	4	1,148
A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas	215	0	3,50	4	1,249
Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos	215	0	3,57	4	1,125

Tabela nº 47 - Estatísticos Descritivos Formação contínua creditada em geral
(continuação)

	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas	215	0	4,08	4	,853
Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades	215	0	4,06	4	,649
Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão	215	0	3,82	4	,797
As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias	215	0	3,83	4	,690
No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas	215	0	4,14	4	,919
Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação	215	0	3,77	4	1,017
A formação contínua deve ser uma preocupação das direcções das Escolas pois são elas que as devem promover	215	0	4,30	5	,870

O Cruzamento da variável “*A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares de cada disciplina*” de acordo com os professores concordam 41,9 % ao analisarmos o inquérito dos directores pedagógicos constatamos que nem todos pactuam da mesma opinião pois existem aqueles que acham que seus professores deveriam sugerir temas sugestivos para melhorar o seu trabalho.

Tabela 48: A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares de cada disciplina.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	10	4,7	4,7	4,7
Discordo	13	6,0	6,0	10,7
Não concordo nem discordo	18	8,4	8,4	19,1
Concordo	90	41,9	41,9	60,9
Concordo totalmente	84	39,1	39,1	100,0
Total	215	100,0	100,0	

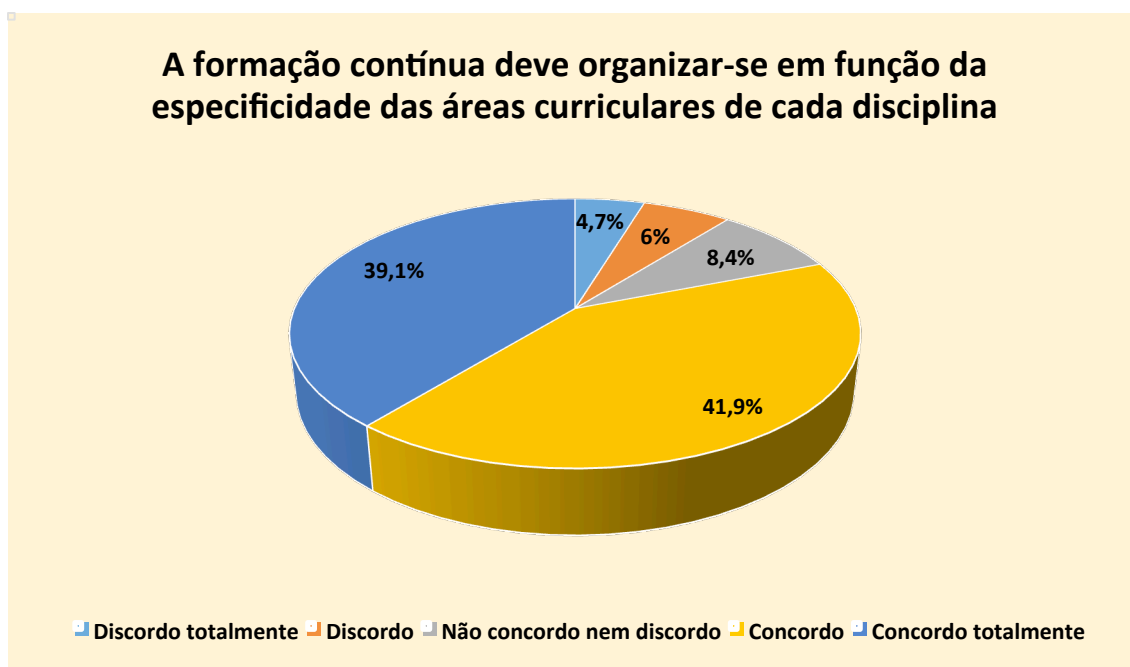


Gráfico 36: Organização da formação Contínua

Cruzando os dados com a entrevista dos directores pedagógicos verificamos os directores também concordam que estas formações servem para superara os problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão. Analisando as tabelas e os gráficos podemos aferir que 41,9% concordam totalmente que a formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didácticos e apenas 8,8% discordam totalmente cruzando com a entrevista aos professores os mesmos também acham que as formações são como uma alavanca impulsionadora para o desenvolvimento profissional dos professores.

Tabela 49: A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	13	6,0	6,0	6,0
Discordo	6	2,8	2,8	8,8
Não concordo nem discordo	21	9,8	9,8	18,6
Concordo	87	40,5	40,5	59,1
Concordo totalmente	88	40,9	40,9	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Tabela 50: A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	19	8,8	8,8	8,8
Discordo	7	3,3	3,3	12,1
Não concordo nem discordo	18	8,4	8,4	20,5
Concordo	81	37,7	37,7	58,1
Concordo totalmente	90	41,9	41,9	100,0
Total	215	100,0	100,0	

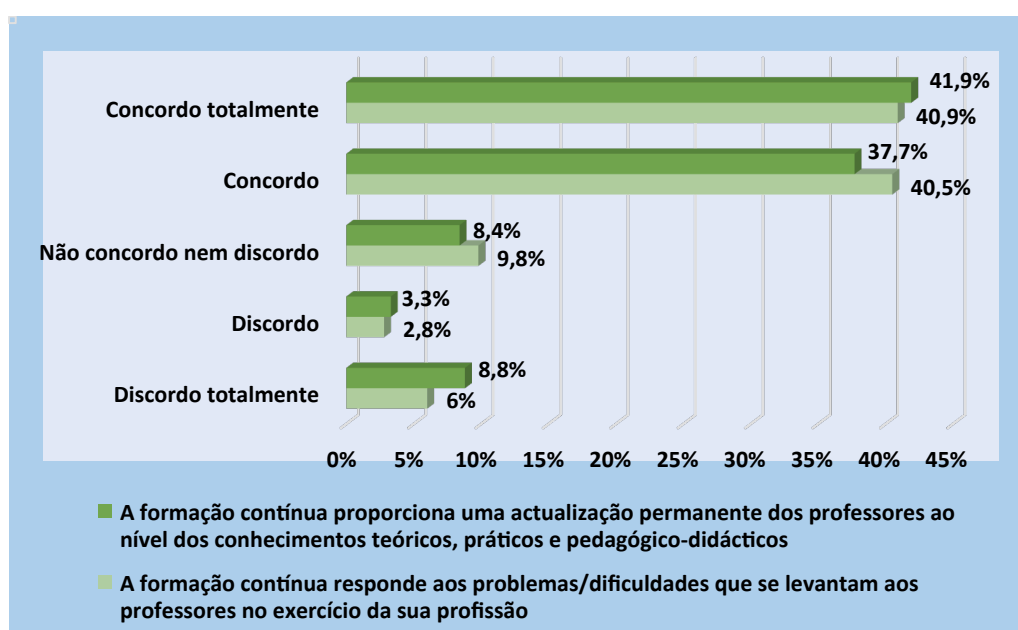


Gráfico 37: Efeitos da formação contínua

Olhando o gráfico podemos aferir 45,6% concordam que a formação contínua constitui um espaço para os professores reflectirem sobre o processos de melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem e 7,9% discordam totalmente analisando a entrevista feita aos professores os mesmos afirmam que os congressos, seminários oferecidos têm sido um espaço de reflexão entre vários fazedores da educação contribuindo deste modo para a melhoria do ensino/aprendizagens a proporcionar no aluno.

Tabela 51: A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	17	7,9	7,9	7,9
Discordo	5	2,3	2,3	10,2
Não concordo nem discordo	15	7,0	7,0	17,2
Concordo	98	45,6	45,6	62,8
Concordo totalmente	80	37,2	37,2	100,0
Total	215	100,0	100,0	

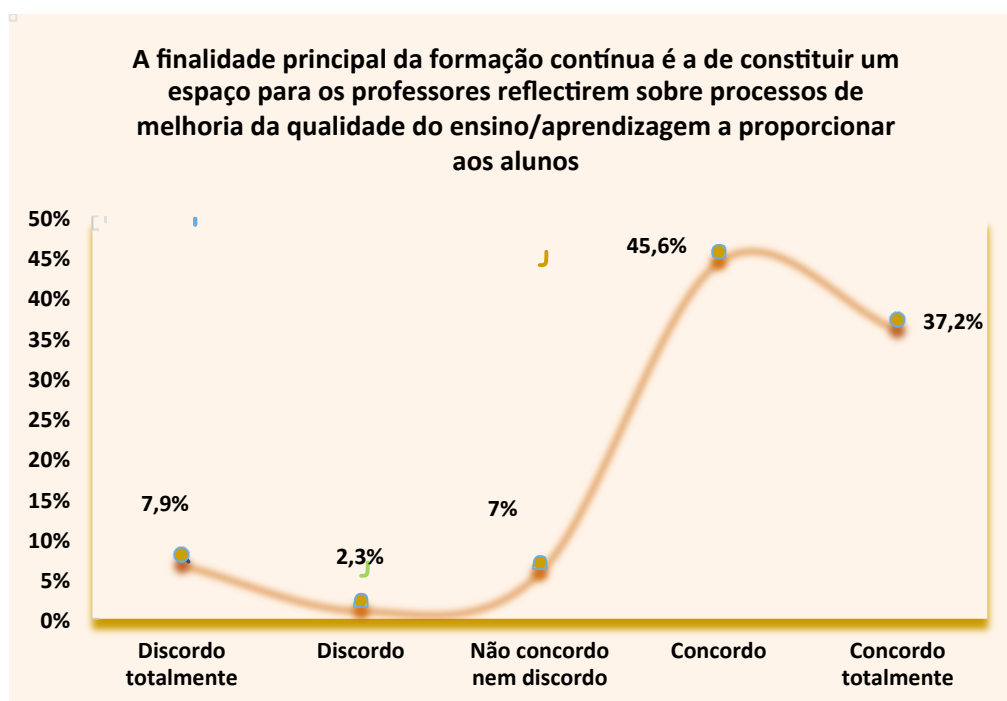


Gráfico 38: Finalidades da formação contínua

Estas duas variáveis abaixo descritas mostram-nos que 44,2% concordam que a formação contínua serve para colmatar deficiências da formação inicial, e 47% concorda que contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola aos cruzando estas duas variáveis com a entrevista dos directores pedagógicos verificamos que para eles as formações serviram para ministrar seminários aos seus professores, fortalecer e relembrar conhecimentos da formação inicial.

Tabela 52: A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores. VS A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola.

	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	17	7,9	15	7,0
Discordo	5	2,3	8	3,7
Não concordo nem discordo	17	7,9	14	6,5
Concordo	95	44,2	101	47,0
Concordo totalmente	81	37,7	77	35,8
Total	215	100,0	215	100,0

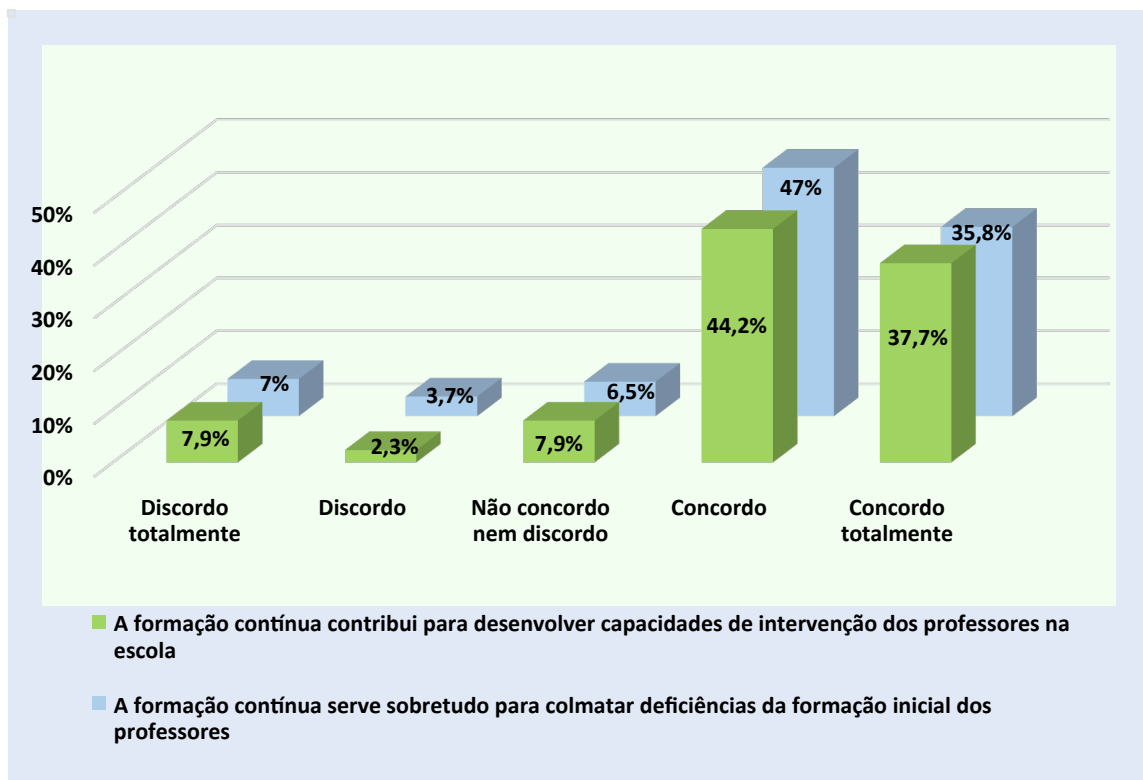


Gráfico 39: Contributos da Formação Contínua

De acordo com a tabela e o gráfico abaixo descritos podemos aferir que 4,2% discordam totalmente que o objectivo da formação continua e de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo, 0,9% discorda, 16,3% não discorda nem concorda, 40% concorda e 38,6% concorda totalmente.

Tabela 53: O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	9	4,2	4,2	4,2
Discordo	2	0,9	0,9	5,1
Não concordo nem discordo	35	16,3	16,3	21,4
Concordo	86	40,0	40,0	61,4
Concordo totalmente	83	38,6	38,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

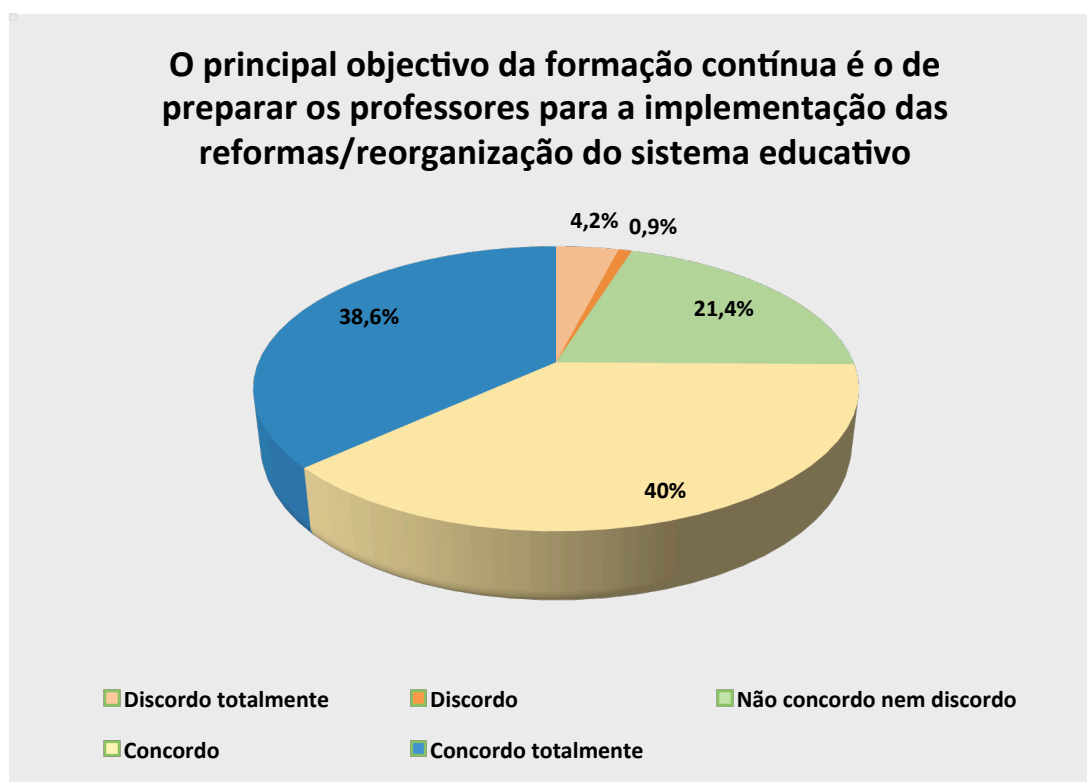


Gráfico 40:Objetivos principal da Formação continua

De modo que haja boa participação nas formações e em função dos objectivos preconizados as escolas devem organizar as suas formações sendo assim constatamos na nossa pesquisa que 4,2% discordam totalmente que a formação contínua deve ser

organizada de acordo com a especificidade de cada disciplina, 3,7% discordam, 16,3% não discordam nem concordam, 47% concordam e 28,8% concordam totalmente.

Tabela 54: A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade de cada uma das disciplinas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	9	4,2	4,2	4,2
Discordo	8	3,7	3,7	7,9
Não discordo nem concordam	35	16,3	16,3	24,2
Concordo	101	47,0	47,0	71,2
Concordo totalmente	62	28,8	28,8	100,0
Total	215	100,0	100,0	

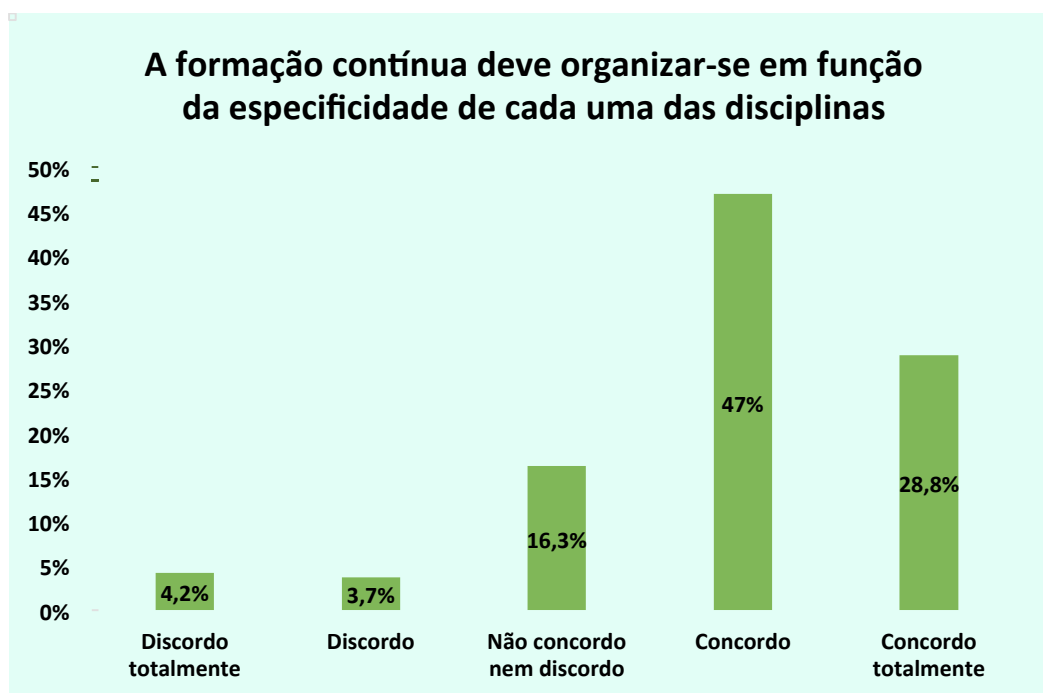


Gráfico 41: Organização da Formação Contínua

Olhando o gráfico verificamos que 42,3% concordam que a formação contínua é o de permitir a resolução problemas específicos com os quais os professores se defrontam e 4,2% discordam totalmente.

Tabela 55: O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução problemas específicos com os quais os professores se defrontam.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	9	4,2	4,2	4,2
Discordo	6	2,8	2,8	7,0
Não concordo nem discordo	27	12,6	12,6	19,5
Concordo	91	42,3	42,3	61,9
Concordo totalmente	82	38,1	38,1	100,0
Total	215	100,0	100,0	

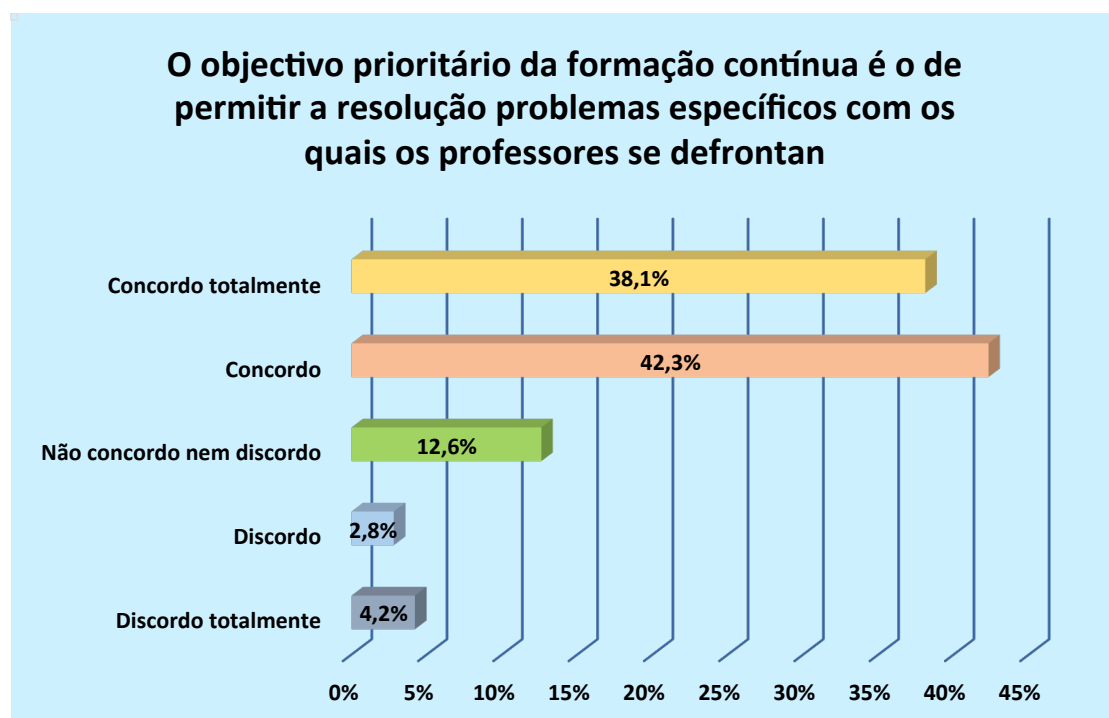


Gráfico 42: Objetivo prioritário da Formação Contínua

Analisando a tabela e o gráfico constatamos que 42,3% dos professores acham que o objectivo da formação contínua é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais defrontam e apenas 2,8% discordam.

Tabela 56: A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra. VS A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência VS A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas.

	A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.		A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência.		A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas.	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	7	3,3	7	3,3	18	8,4
Discordo	6	2,8	10	4,7	35	16,3
Não concordo nem discordo	49	22,8	27	12,6	47	21,9
Concordo	87	40,5	113	52,6	87	40,5
Concordo totalmente	66	30,7	58	27,0	28	13,0
Total	215	100,0	215	100,0	215	100,0

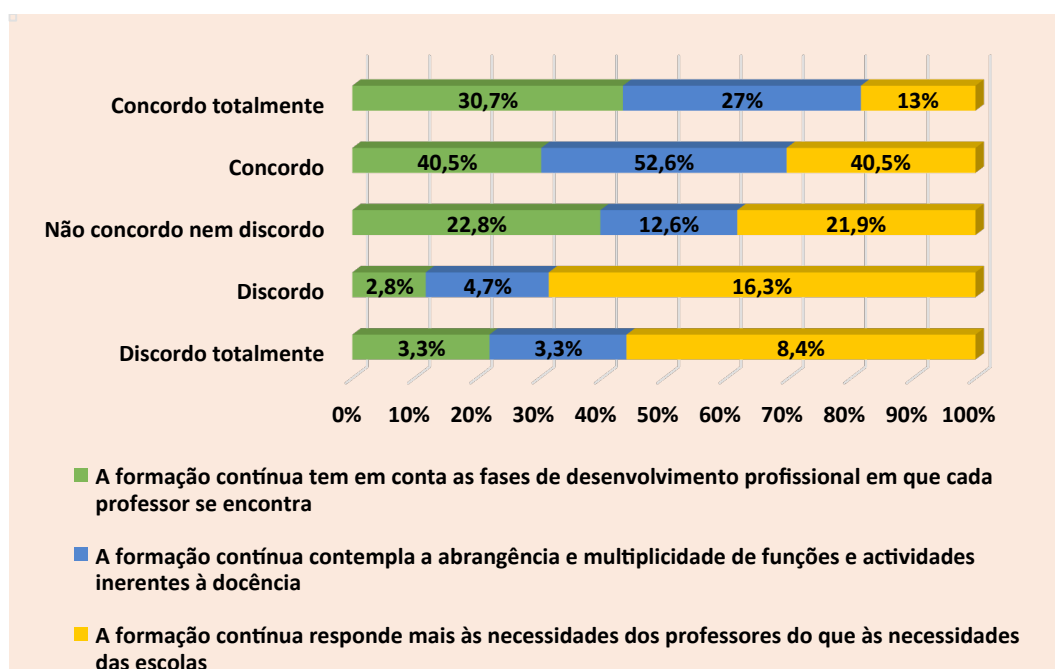
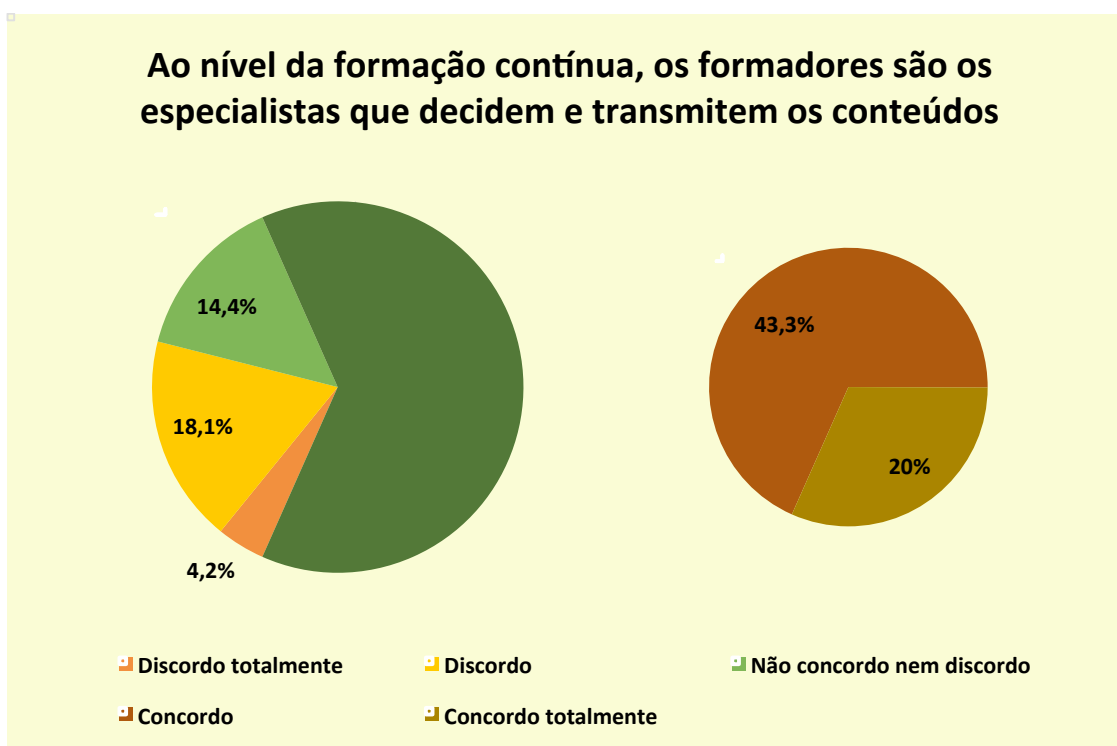


Gráfico 43: Fases da formação contínua no desenvolvimento profissional de cada professor

Ao analisar a questão e olhando para o gráfico verificamos que 43,3% dos professores concordam que são os especialistas que decidem e transmitem conhecimentos e ao analisar as entrevistas os subdirectores acham que os professores poderiam sugerir temas para as formações de modo que se tornaria mais fácil colmatar as dificuldades encontradas ao longo da sua actividade profissional enquanto professores.

Tabela 57: Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	9	4,2	4,2	4,2
Discordo	39	18,1	18,1	22,3
Não concordo nem discordo	31	14,4	14,4	36,7
Concordo	93	43,3	43,3	80,0
Concordo totalmente	43	20,0	20,0	100,0
Total	215	100,0	100,0	



Olhando para o gráfico podemos aferir que a menor percentagem é de 0,9% e a maior percentagem é de 49,8% com relação a parceria que deve existir entre as diversas instituições.

Tabela 58: A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	2	0,9	0,9	0,9
Discordo	11	5,1	5,1	6,0
Não concordo nem discordo	25	11,6	11,6	17,7
Concordo	107	49,8	49,8	67,4
Concordo totalmente	70	32,6	32,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

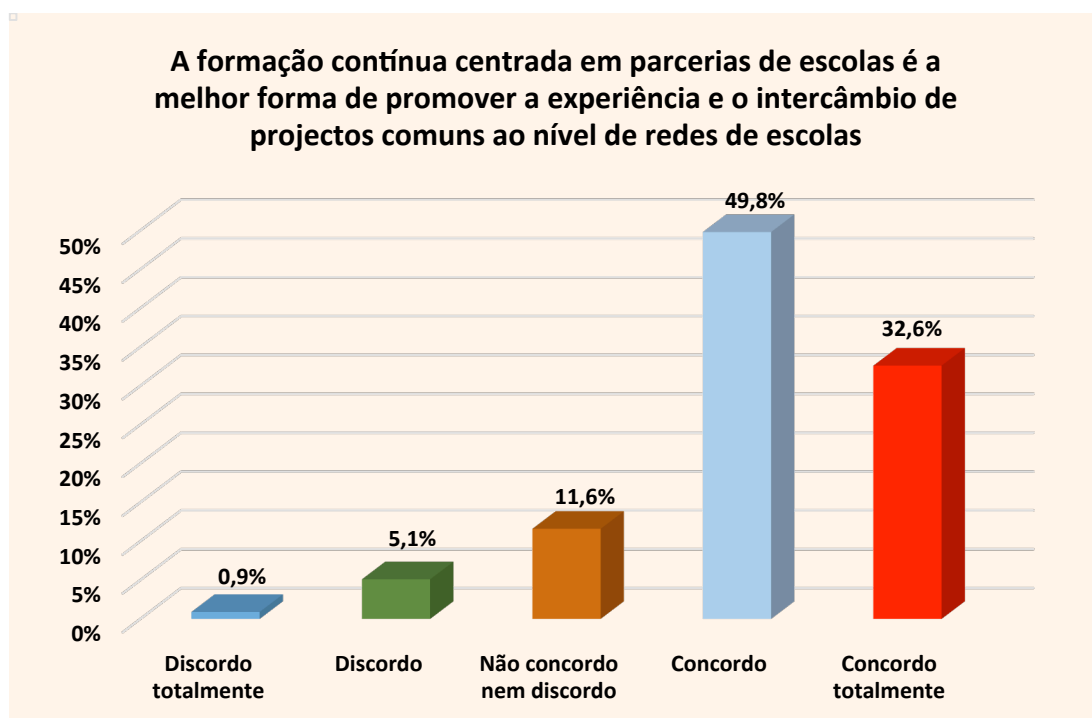


Gráfico 45: Parcerias de escolas na Formação Contínua

O diálogo entre as pessoas e a melhor forma de resolução dos problemas que nos afligem, sendo assim os professores concordaram connosco e podendo aferir que as percentagens mais altas para essas duas variáveis que tocam na questão de diálogo como sendo 71,6% e 55,8%.

Tabela 59: Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades. VS Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão

	Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades.		Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	3	1,4	3	1,4
Discordo	2	,9	8	3,7
Não concordo nem discordo	15	7,0	49	22,8
Concordo	154	71,6	120	55,8
Concordo totalmente	41	19,1	35	16,3
Total	215	100,0	215	100,0

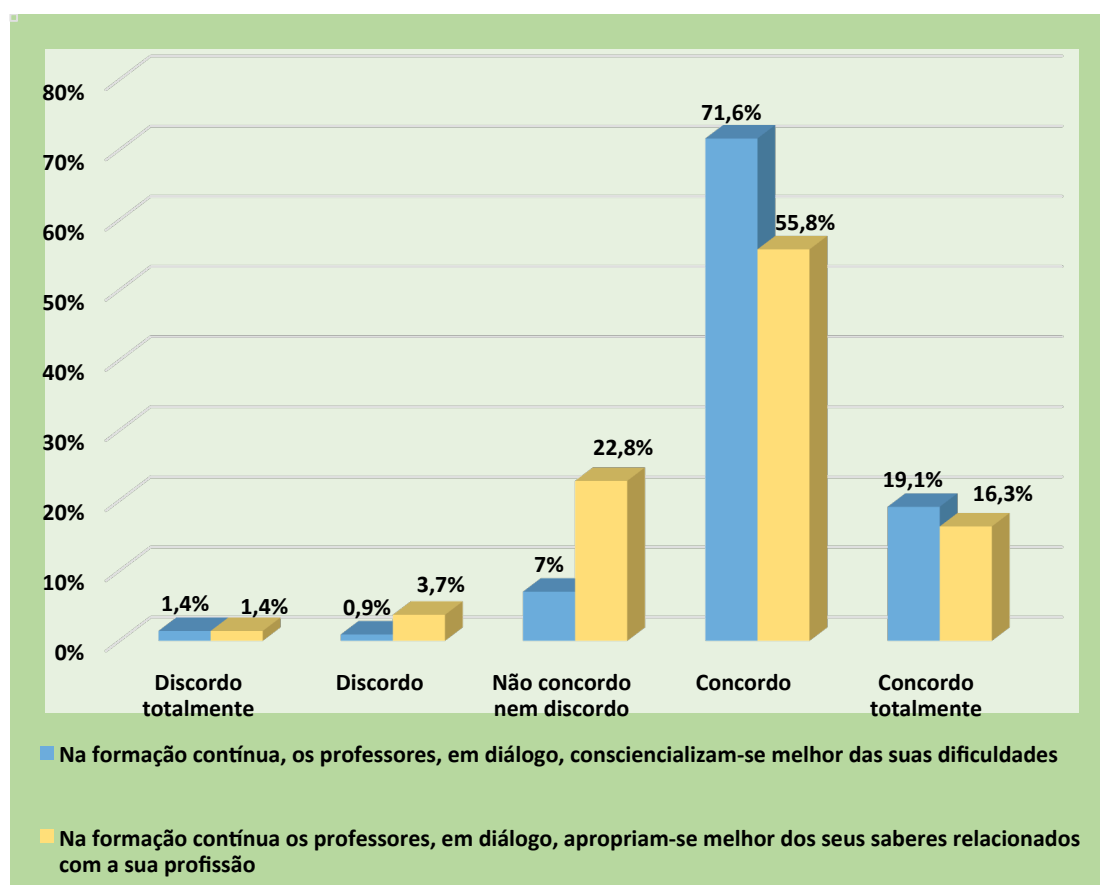


Gráfico 46: Formação Contínua como forma de diálogo

Cruzando dados sobre a variável “As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e

metodologias” com as entrevistas feitas com os subdirectores pedagógicos podemos verificar que os mesmos afirmam que são feitas de acordo com as necessidades e interesses e olhando para o gráfico e tabela verificamos que os professores concordam com a iniciativa das direcções.

Tabela 60: As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	2	0,9	0,9	0,9
Discordo	5	2,3	2,3	3,3
Não concordo nem discordo	45	20,9	20,9	24,2
Concordo	138	64,3	64,2	88,4
Concordo totalmente	25	11,6	11,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

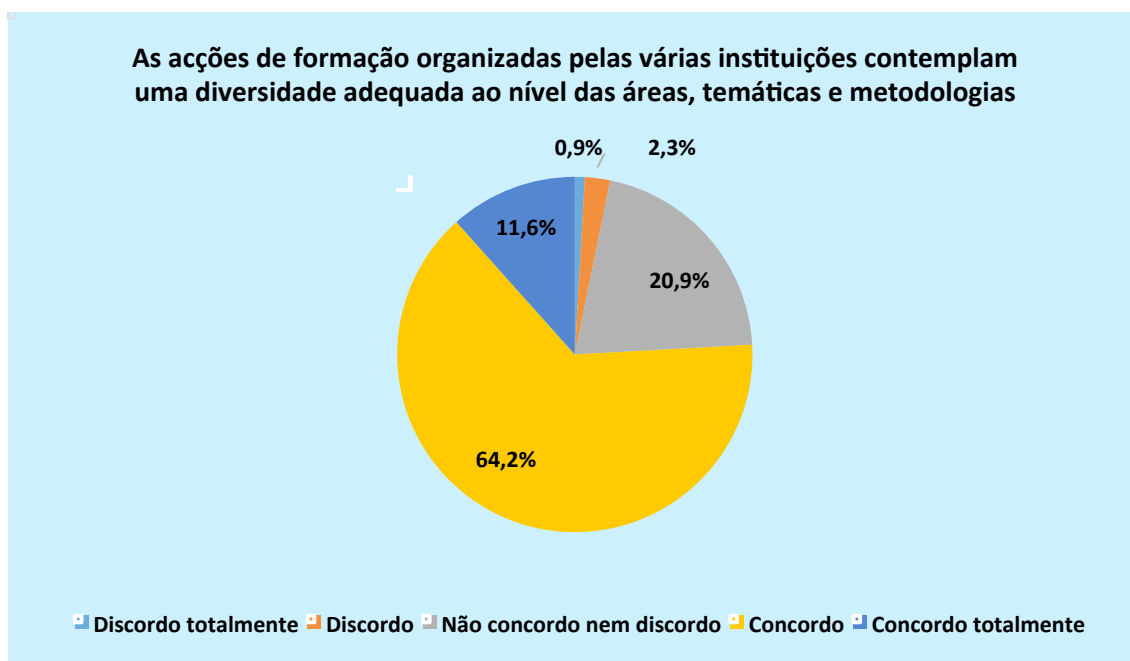


Gráfico 47: Organização das acções de formação

No que toca a esta variável e olhando o gráfico podemos aferir que 4,2% discordam totalmente e 53,3% concordam.

Tabela 61: No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	9	4,2	4,2	4,2
Discordo	4	1,9	1,9	6,1
Não concordo nem discordo	11	5,1	5,1	11,2
Concordo	115	53,5	53,3	64,5
Concordo totalmente	76	35,5	35,5	100,0
Total	215	100,0	100,0	

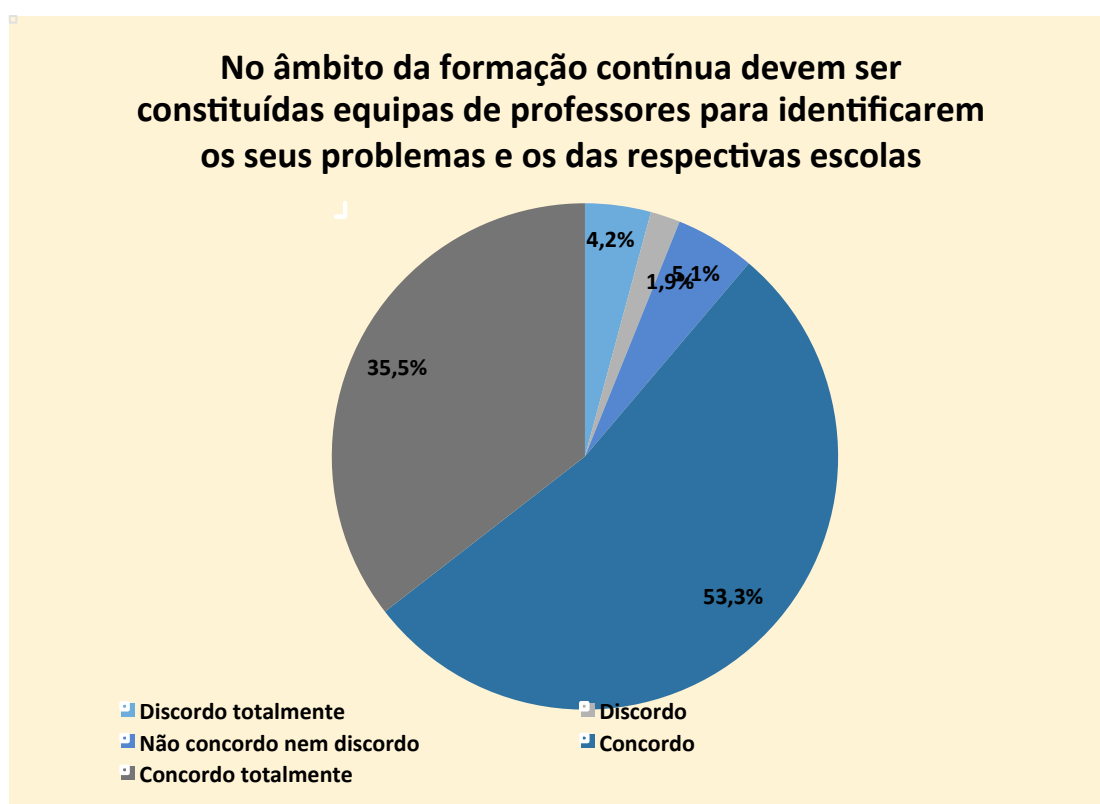


Gráfico 48: Formação continua e equipas de professores

Olhando para o gráfico verificamos que há uma variação significativa em termos de percentagem de 2,3% que discordam totalmente e 12,1% que apenas discordam 15,3% não concordam nem discordam, 47,0% concordam, e 23,4% concordam.

Tabela 62: Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	5	2,3	2,3	2,3
Discordo	26	12,1	12,1	14,5
Não concordo nem discordo	33	15,3	15,4	29,9
Concordo	101	47,0	47,0	76,6
Concordo totalmente	50	23,4	23,4	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação

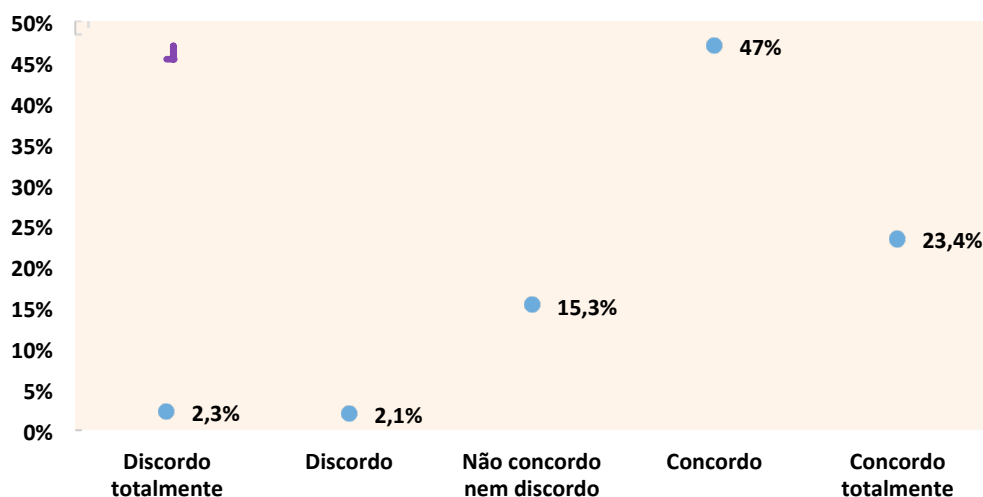


Gráfico 49: Caracterização dos Formadores

Cruzando esta variável “*A formação contínua deve ser uma preocupação das direcções das Escolas pois são elas que as devem promover*” podemos verificar que as direcções. Eles afirmam na mesma sendo da responsabilidade deles a necessidade de se fazer uma propensão para ajudar na melhoria do trabalho em termos de formação.

Tabela 63: A formação contínua deve ser uma preocupação das direcções das escolas pois são elas que as devem promover

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulado
Discordo totalmente	3	1,4	1,4	1,4
Discordo	9	4,2	4,2	5,6
Não concordo nem discordo	13	6,0	6,1	11,7
Concordo	84	39,3	39,3	51,0
Concordo totalmente	106	49,3	49,3	100,0
Total	215	100,0	100,0	

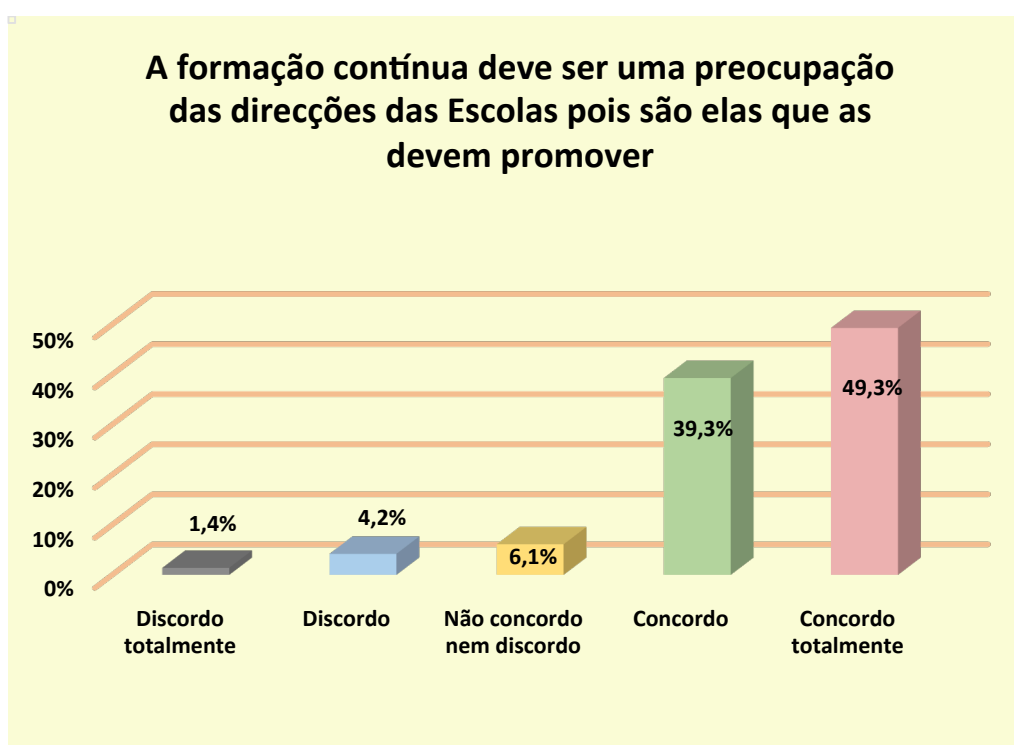


Gráfico 50: Formação continua como preocupação das direcções de escola

6.4 Análise de variáveis categóricas

Os resultados serão apresentados neste tempo de lucinea secção feito o cruzamento de variáveis através de testes de qui-quadrado e tabelas de contingência. Através desta análise, nós estabeleceremos as dependências entre as variáveis como gênero, idade, formação, etc. e o resto dos itens no questionário aplicado aos

professores. Vai haver estatisticamente significativa se o p-valor for igual ou inferior a 0,05

6.4.1 Género

Começamos interpretação dos dados uma vez que a análise das variáveis categóricas, usando a estatística qui-quadrado.

Partimos da variável sexo. A única passagem que foram diferenças estatisticamente significativas em relação à idade. Tal como mostrado na tabela $p = 0,001$.

Tabela 64: Provas de qui-quadrado.

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	23,356	7	,001
Razão de probabilidade	28,292	7	,000
Associação linear por lineares	15,810	1	,000
Casos válidos N	215		

Tabela 65: Tabela de contingência Género*Idade.

		Idade								Total
		20 a 25 anos	26 a 30 anos	31 a 35 anos	36 a 40 anos	41 a 45 anos	46 a 50 anos	51 a 55 anos	<55 anos	
Gén ero	Contagem	10	31	20	18	17	6	9	0	111
	Fem.									
	% dentro de Género	9,0%	27,9%	18,0%	16,2%	15,3%	5,4%	8,1%	0,0%	100,0%
	% dentro de Idade	58,8%	72,1%	57,1%	51,4%	44,7%	35,3%	50,0%	0,0%	51,6%
	% do total	4,7%	14,4%	9,3%	8,4%	7,9%	2,8%	4,2%	0,0%	51,6%
	Masc									
	Recuento	7	12	15	17	21	11	9	12	104
	% dentro de Género	6,7%	11,5%	14,4%	16,3%	20,2%	10,6%	8,7%	11,5%	100,0%
% dentro de Idade	41,2%	27,9%	42,9%	48,6%	55,3%	64,7%	50,0%	100,0%	48,4%	
% del total	3,3%	5,6%	7,0%	7,9%	9,8%	5,1%	4,2%	5,6%	48,4%	
Total	Recuento	17	43	35	35	38	17	18	12	215
	% dentro de Género	7,9%	20,0%	16,3%	16,3%	17,7%	7,9%	8,4%	5,6%	100,0%
	% dentro de Idade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	7,9%	20,0%	16,3%	16,3%	17,7%	7,9%	8,4%	5,6%	100,0%

Na tabela de contingência exposta, podemos ver a representação de homens e mulheres em cada faixa etária. Quanto ao sexo feminino, mostra que são distribuídos nos grupos etários mais jovens, por isso, vê-se que dentro da faixa etária de 26 a 30 anos foram responsáveis por 72,1%, dentro da faixa de 31 a 35 anos espera 57, 1% de representação e 36 a 40 anos 51,4%. Além disso, no que diz respeito ao sexo masculino

é visto estar em faixas etárias mais velhas onde eles mantêm uma representação maior, sendo assim descobrimos que na faixa etária de 46 a 50 anos é representado por 64,7% dos homens, seguidos por 55,3% obtido na faixa etária de 41 a 45 anos.

6.4.2 Idade

Nesta secção mostram-se os cruzamentos em que foram dados diferenças estatisticamente significativas entre os itens do questionário e a variável que se refere a idade.

Na primeira variável verifica-se que não há uma relação de dependência apenas faz-se referência a idade e as habilitações académicas.

Tabela 66: Provas de qui-quadrado.

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	60,836	28	,000
Razão de probabilidade	69,168	28	,000
Associação linear por lineares	2,156	1	,142
Casos válidos N	215		

Na Tabela CONTINGÊNCIA observamos como os professores são participantes distribuídos entre os diferentes estudos e idade. Em primeiro lugar, na faixa etária de 20 a 25 anos mostra-se que cerca de 60% dos entrevistados têm um nível de escolaridade e 17,6% Bachelato Mestrado. Como professores com idade entre 26 e 30 anos, 46,5% tinham estudos Bachelato, 37,2% BA, 11,6% de pós-graduação. Considerando a faixa etária de 31 a 35 anos, mais de 80% dos indivíduos dentro dela são compartilhados entre as habilitações académicas de Bachelato e Bacharelado. A tendência geral é repetido ao longo das diferentes faixas etárias, onde a maioria dos professores estão concentrados entre um nível de Bacharelado.

Tabela 67: Tabela de contingência Idade*Habilitações Académicas.

		Habilitações Académicas					Total	
		NS/NC	Mestrado	Pós- graduação	Licenciatura	Bachelorato		
Idade	20 a 25 anos	Contagem	3	3	0	1	10	17
	% dentro de Idade	17,6%	17,6%	0,0%	5,9%	58,8%	100,0%	
	% dentro de Habilitações Académicas	50,0%	13,6%	0,0%	1,1%	12,5%	7,9%	
	% do total	1,4%	1,4%	0,0%	0,5%	4,7%	7,9%	
	26 a 30 anos	Contagem	0	2	5	16	20	43
	% dentro de Idade	0,0%	4,7%	11,6%	37,2%	46,5%	100,0%	
	% dentro de Habilitações Académicas	0,0%	9,1%	38,5%	17,0%	25,0%	20,0%	
	% do total	0,0%	0,9%	2,3%	7,4%	9,3%	20,0%	
	31 a 35 anos	Contagem	1	3	1	16	14	35
	% dentro de Idade	2,9%	8,6%	2,9%	45,7%	40,0%	100,0%	
	% dentro de Habilitações Académicas	16,7%	13,6%	7,7%	17,0%	17,5%	16,3%	
	% do total	0,5%	1,4%	0,5%	7,4%	6,5%	16,3%	
	36 a 40 anos	Contagem	0	1	3	20	11	35
	% dentro de Idade	0,0%	2,9%	8,6%	57,1%	31,4%	100,0%	
	% dentro de Habilitações Académicas	0,0%	4,5%	23,1%	21,3%	13,8%	16,3%	
	% do total	0,0%	0,5%	1,4%	9,3%	5,1%	16,3%	
	41 a 45 anos	Contagem	0	4	1	16	17	38
	% dentro de Idade	0,0%	10,5%	2,6%	42,1%	44,7%	100,0%	
	% dentro de Habilitações Académicas	0,0%	18,2%	7,7%	17,0%	21,3%	17,7%	
	% do total	0,0%	1,9%	0,5%	7,4%	7,9%	17,7%	
46 a 50 anos	Contagem	1	4	1	10	1	17	
% dentro de Idade	5,9%	23,5%	5,9%	58,8%	5,9%	100,0%		
% dentro de Habilitações Académicas	16,7%	18,2%	7,7%	10,6%	1,3%	7,9%		
% do total	0,5%	1,9%	0,5%	4,7%	0,5%	7,9%		
51 a 55 anos	Contagem	1	4	2	11	0	18	
% dentro de Idade	5,6%	22,2%	11,1%	61,1%	0,0%	100,0%		
% dentro de Habilitações Académicas	16,7%	18,2%	15,4%	11,7%	0,0%	8,4%		
% do total	0,5%	1,9%	0,9%	5,1%	0,0%	8,4%		
>55 anos	Contagem	0	1	0	4	7	12	
% dentro de Idade	0,0%	8,3%	0,0%	33,3%	58,3%	100,0%		
% dentro de Habilitações Académicas	0,0%	4,5%	0,0%	4,3%	8,8%	5,6%		
% do total	0,0%	0,5%	0,0%	1,9%	3,3%	5,6%		
Total	Contagem	6	22	13	94	80	215	
% dentro de Idade	2,8%	10,2%	6,0%	43,7%	37,2%	100,0%		

% dentro de Habilitações Académicas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% do total	2,8%	10,2%	6,0%	43,7%	37,2%	100,0%

O próximo cruzamento onde a relação de dependência é estabelecida com a idade, tem sido com a variável que se refere ao estatuto profissional dos participantes desta pesquisa.

Tabela 68: Provas de qui-quadrado.

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	22,557	7	,002
Razão de probabilidade	24,084	7	,001
Associação linear por lineares	2,796	1	,095
Casos válidos N	215		

Tabela 69: Tabela de contingência Idad*Situação profissional.

		Situação Profissional		Total
		Efectivo	Contratado	
Idade	Contagem	6	11	17
	% dentro de Idade	35,3%	64,7%	100,0%
	% dentro de Situação Profissional	5,6%	10,3%	7,9%
	% do total	2,8%	5,1%	7,9%
	Contagem	23	20	43
	% dentro de Idade	53,5%	46,5%	100,0%
	% dentro de Situação Profissional	21,3%	18,7%	20,0%
	% do total	10,7%	9,3%	20,0%
	Contagem	13	22	35
	% dentro de Idade	37,1%	62,9%	100,0%
	% dentro de Situação Profissional	12,0%	20,6%	16,3%
	% do total	6,0%	10,2%	16,3%
	Contagem	17	18	35
	% dentro de Idade	48,6%	51,4%	100,0%
	% dentro de Situação Profissional	15,7%	16,8%	16,3%
	% do total	7,9%	8,4%	16,3%
	Contagem	17	21	38
	% dentro de Idade	44,7%	55,3%	100,0%
	% dentro de Situação Profissional	15,7%	19,6%	17,7%
	% do total	7,9%	9,8%	17,7%
Contagem	14	3	17	
% dentro de Idade	82,4%	17,6%	100,0%	
% dentro de Situação Profissional	13,0%	2,8%	7,9%	
% do total	6,5%	1,4%	7,9%	
Contagem	15	3	18	
% dentro de Idade	83,3%	16,7%	100,0%	
% dentro de Situação Profissional	13,9%	2,8%	8,4%	
% do total	7,0%	1,4%	8,4%	
Contagem	3	9	12	
% dentro de Idade	25,0%	75,0%	100,0%	
% dentro de Situação Profissional	2,8%	8,4%	5,6%	
% do total	1,4%	4,2%	5,6%	
Total	Contagem	108	107	215
	% dentro de Idade	50,2%	49,8%	100,0%
	% dentro de Situação Profissional	100,0%	100,0%	100,0%

% do total	50,2%	49,8%	100,0%
------------	-------	-------	--------

Na tabela de contingência acima, vemos que, nos primeiros grupos etários a tendência é sobre a situação profissional é a dos professores contratados. Em relação a este contrato dentro da categoria, vemos que a maior representação pertence à faixa etária de 31 a 35 anos, 20,6% nesta categoria (contratado) pertence a este grupo etário; seguido de 19,6% a partir de 41 a 45 anos, e 16,8% em relação à faixa de 36 a 40 anos. Por outro lado, quanto à categoria actual vemos que nele, a maior representação é a faixa etária de 26 a 30 anos (21,3%), de 36 a 40 anos e de 41 a 45 anos (15,7% cada). 13,9% representa o intervalo de 51 a 55 anos.

O próximo cruzamento onde a relação de dependência é dada em relação à Idade é a referência ao realizado com o item de dimensão sobre a percepção da educação continuada em geral ", a finalidade principal dá e Formação contínua para constituir um espaço para os professores que os mesmos devem reflectirem sobre Processos de Melhoria da Qualidade ensino / aprendizagem fazer para proporcionar anos alunos.

Tabela 70: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	41,861	28	,045
Razão de probabilidade	45,851	28	,018
Associação linear por lineares	2,248	1	,134
Casos válidos N	215		

Na Tabela de contingência mostra como os professores são divididos por idade e graus de acordo com o item. A tendência geral é o total e acordo. No entanto, nós, como professores são de 26 a 30 anos (25,5%), 31 a 35 anos (18,4%) e 41 a 45 anos (18,4%), aqueles com mais representação no grau de concordância; enquanto o grupo de idade 36 a 40 anos (20%), aqueles que obter uma percentagem mais elevada representada no maior grau de concordância

Tabela 71: Tabela de contingência Idade*A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos

		A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos					Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Idade	20 a 25 anos	Contagem	1	1	2	6	7	17
	% dentro de Idade	5,9%	5,9%	11,8%	35,3%	41,2%	100,0%	
	% dentro de A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	5,9%	20,0%	13,3%	6,1%	8,8%	7,9%	
	% do total	0,5%	0,5%	0,9%	2,8%	3,3%	7,9%	
	26 a 30 anos	Contagem	3	1	2	25	12	43
	% dentro de Idade	7,0%	2,3%	4,7%	58,1%	27,9%	100,0%	
	% dentro de A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	17,6%	20,0%	13,3%	25,5%	15,0%	20,0%	
	% do total	1,4%	0,5%	0,9%	11,6%	5,6%	20,0%	
	31 a 35 anos	Contagem	0	0	3	18	14	35
% dentro de Idade	0,0%	0,0%	8,6%	51,4%	40,0%	100,0%		
% dentro de A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	0,0%	0,0%	20,0%	18,4%	17,5%	16,3%		

% do total	0,0%	0,0%	1,4%	8,4%	6,5%	16,3%
------------	------	------	------	------	------	-------

Tabela nº 71 - Tabela de contingência Idade* A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos. (continuação)

		A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos					Total
		Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	
36 a 40 anos	Contagem	1	3	1	14	16	35
	% dentro de Idade	2,9%	8,6%	2,9%	40,0%	45,7%	100,0%
	% dentro de A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	5,9%	60,0%	6,7%	14,3%	20,0%	16,3%
	% do total	0,5%	1,4%	0,5%	6,5%	7,4%	16,3%
41 a 45 anos	Contagem	3	0	3	18	14	38
	% dentro de Idade	7,9%	0,0%	7,9%	47,4%	36,8%	100,0%
	% dentro de A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	17,6%	0,0%	20,0%	18,4%	17,5%	17,7%
	% do total	1,4%	0,0%	1,4%	8,4%	6,5%	17,7%
46 a 50 anos	Contagem	3	0	1	10	3	17
	% dentro de Idade	17,6%	0,0%	5,9%	58,8%	17,6%	100,0%
	% dentro de A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	17,6%	0,0%	6,7%	10,2%	3,8%	7,9%
	% do total	1,4%	0,0%	0,5%	4,7%	1,4%	7,9%

Tabela nº 71 - Tabela de contingência Idade*A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos. (continuação)

		A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos					Total
		Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	
51 a 55 anos	Contagem	2	0	2	7	7	18
	% dentro de Idade	11,1%	0,0%	11,1%	38,9%	38,9%	100,0%
	% dentro de A	11,8%	0,0%	13,3%	7,1%	8,8%	8,4%
	finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos						
	% do total	0,9%	0,0%	0,9%	3,3%	3,3%	8,4%
>55 anos	Contagem	4	0	1	0	7	12
	% dentro de Idade	33,3%	0,0%	8,3%	0,0%	58,3%	100,0%
	% dentro de A	23,5%	0,0%	6,7%	0,0%	8,8%	5,6%
	finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos						
	% do total	1,9%	0,0%	0,5%	0,0%	3,3%	5,6%
Total	Contagem	17	5	15	98	80	215
	% dentro de Idade	7,9%	2,3%	7,0%	45,6%	37,2%	100,0%
	% dentro de A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos						
	% do total	7,9%	2,3%	7,0%	45,6%	37,2%	100,0%

Com relação a idade “a Formação Contínua Contempla uma abrangência e Multiplicidade de funções e Actividades inerentes à docência" se constata na tabela de provas de qui-Quadrado que existe dependência entre as variáveis ($p = ,022$).

Tabela 72: Provas de qui-quadrado.

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	45,019	28	,022
Razão de probabilidade	43,867	28	,029
Associação linear por lineares	1,600	1	,206
Casos válidos N	215		

Estamos na Tabela CONTINGÊNCIA inferior ver os resultados. Vemos professores com idades entre 20 e 25 anos, 76,5% deles se concentra no grau de concordância e 11,8% em total acordo. No que diz respeito professores entre 26 e 30 anos, mais da metade dos professores concordam e 30,2% em total acordo. Nesta linha seguida pelos outros grupos etários. Sim enfatizamos que uma maior representação no grau de desacordo vem de professores com mais de 55 anos (30%). Finalmente, o grau de professores com total desacordo de 51 a 55 anos são aqueles que mantêm uma maior representação dentro deste nível Cerca de 30%.

Tabela 73: Tabela de contingência Idade*. A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência.

		A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência				Total		
		Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem discordo	Concordo		Concordo totalmente	
Idade	20 a 25 anos	Contagem	2	0	0	13	2	17
	% dentro de Idade	11,8%	0,0%	0,0%	76,5%	11,8%	100,0%	
	% dentro de A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	28,6%	0,0%	0,0%	11,5%	3,4%	7,9%	
	% do total	0,9%	0,0%	0,0%	6,0%	0,9%	7,9%	
	26 a 30 anos	Contagem	1	2	3	24	13	43
	% dentro de Idade	2,3%	4,7%	7,0%	55,8%	30,2%	100,0%	
	% dentro de A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	14,3%	20,0%	11,1%	21,2%	22,4%	20,0%	
	% do total	0,5%	0,9%	1,4%	11,2%	6,0%	20,0%	
	31 a 35 anos	Contagem	0	2	4	22	7	35
	% dentro de Idade	0,0%	5,7%	11,4%	62,9%	20,0%	100,0%	
	% dentro de A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	0,0%	20,0%	14,8%	19,5%	12,1%	16,3%	
	% do total	0,0%	0,9%	1,9%	10,2%	3,3%	16,3%	
	36 a 40 anos	Contagem	1	1	3	18	12	35
	% dentro de Idade	2,9%	2,9%	8,6%	51,4%	34,3%	100,0%	
	% dentro de A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	14,3%	10,0%	11,1%	15,9%	20,7%	16,3%	
	% do total	0,5%	0,5%	1,4%	8,4%	5,6%	16,3%	
41 a	Contagem	0	0	8	21	9	38	
% dentro de Idade	0,0%	0,0%	21,1%	55,3%	23,7%	100,0%		

45 anos	% dentro de A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	0,0%	0,0%	29,6%	18,6%	15,5%	17,7%
	% do total	0,0%	0,0%	3,7%	9,8%	4,2%	17,7%
40 a 45 anos	Contagem	1	1	3	5	7	17
	% dentro de Idade	5,9%	5,9%	17,6%	29,4%	41,2%	100,0%
	% dentro de A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	14,3%	10,0%	11,1%	4,4%	12,1%	7,9%
	% do total	0,5%	0,5%	1,4%	2,3%	3,3%	7,9%
51 a 55 anos	Contagem	2	1	5	5	5	18
	% dentro de Idade	11,1%	5,6%	27,8%	27,8%	27,8%	100,0%
	% dentro de A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	28,6%	10,0%	18,5%	4,4%	8,6%	8,4%
	% do total	0,9%	0,5%	2,3%	2,3%	2,3%	8,4%
>55 anos	Contagem	0	3	1	5	3	12
	% dentro de Idade	0,0%	25,0%	8,3%	41,7%	25,0%	100,0%
	% dentro de A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	0,0%	30,0%	3,7%	4,4%	5,2%	5,6%
	% do total	0,0%	1,4%	0,5%	2,3%	1,4%	5,6%
Total	Contagem	7	10	27	113	58	215
	% dentro de Idade	3,3%	4,7%	12,6%	52,6%	27,0%	100,0%
	% dentro de A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	3,3%	4,7%	12,6%	52,6%	27,0%	100,0%

6.5 Habilitações académicas

Nesta análise subsecção de variáveis categóricas os resultados obtidos nos diferentes cruzamentos com as habilitações académicas questionário variável aplicada aos professores expostos

Tabela 74: Provas de qui-quadrado.

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	29,950	4	,000
Razão de probabilidade	31,002	4	,000
Associação linear por lineares	5,809	1	,016
Casos válidos N	215		

Assim, no cruzamento entre habilitações académicas e Profissional, Situação de professores obtivemos diferenças estatisticamente significativas, $p = 0,000$. Na tabela contingência mostra que enquanto os professores efectivos a maior representação obtém-se para os professores licenciados (56,5%). Enquanto as habilitações académica para o Mestrado observamos que cerca de 60% deles são professores efectivos, igual aos 76,9% de pós-graduados, 71,3% dos professores que têm Bachelarelato são professores contratados

Tabela 75: Tabela de contingência Habilitações académicas*Situação profissional

			Situação Profissional		Total
			Efectivo	Contratado	
Habilitações Académicas	NS/NC	Contagem	1	5	6
		% dentro de Habilitações Académicas	16,7%	83,3%	100,0%
		% dentro de Situação Profissional	0,9%	4,7%	2,8%
		% do total	0,5%	2,3%	2,8%
	Mestrado	Contagem	13	9	22
		% dentro de Habilitações Académicas	59,1%	40,9%	100,0%
		% dentro de Situação Profissional	12,0%	8,4%	10,2%
		% do total	6,0%	4,2%	10,2%
	Pós-graduação	Contagem	10	3	13
		% dentro de Habilitações Académicas	76,9%	23,1%	100,0%
		% dentro de Situação Profissional	9,3%	2,8%	6,0%
		% do total	4,7%	1,4%	6,0%
	Licenciatura	Contagem	61	33	94
		% dentro de Habilitações Académicas	64,9%	35,1%	100,0%
		% dentro de Situação Profissional	56,5%	30,8%	43,7%
		% do total	28,4%	15,3%	43,7%
Bachelarelato	Contagem	23	57	80	
	% dentro de Habilitações Académicas	28,8%	71,3%	100,0%	
	% dentro de Situação Profissional	21,3%	53,3%	37,2%	
	% do total	10,7%	26,5%	37,2%	
Total	Contagem	108	107	215	
	% dentro de Habilitações Académicas	50,2%	49,8%	100,0%	
	% dentro de Situação Profissional	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	50,2%	49,8%	100,0%	

Tabela 76: Tabela de contingência Habilitações académicas*Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas

		Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas					Total
		Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Habilitações Académicas	Contagem	0	0	1	1	4	6
	% dentro de Habilitações Académicas	0,0%	0,0%	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
	NS/NC						
	% dentro de Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	0,0%	0,0%	2,8%	1,0%	8,5%	2,8%
	% do total	0,0%	0,0%	0,5%	0,5%	1,9%	2,8%
	Contagem	0	1	2	9	10	22
	Mestrado						
	% dentro de Habilitações Académicas	0,0%	4,5%	9,1%	40,9%	45,5%	100,0%
	% dentro de Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	0,0%	6,7%	5,6%	8,7%	21,3%	10,2%
	% do total	0,0%	0,5%	0,9%	4,2%	4,7%	10,2%
	Contagem	1	1	4	3	4	13
	Pós-graduação						
	% dentro de Habilitações Académicas	7,7%	7,7%	30,8%	23,1%	30,8%	100,0%
	% dentro de Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	7,1%	6,7%	11,1%	2,9%	8,5%	6,0%
	% do total	0,5%	0,5%	1,9%	1,4%	1,9%	6,0%
	Contagem	4	9	19	51	11	94
	Licenciatura						
	% dentro de Habilitações Académicas	4,3%	9,6%	20,2%	54,3%	11,7%	100,0%
	% dentro de Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	28,6%	60,0%	52,8%	49,5%	23,4%	43,7%
	% do total	1,9%	4,2%	8,8%	23,7%	5,1%	43,7%
Contagem	9	4	10	39	18	80	
Bacharelato							
% dentro de Habilitações Académicas	11,3%	5,0%	12,5%	48,8%	22,5%	100,0%	
% dentro de Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	64,3%	26,7%	27,8%	37,9%	38,3%	37,2%	
% do total	4,2%	1,9%	4,7%	18,1%	8,4%	37,2%	
Contagem	14	15	36	103	47	215	
% dentro de Habilitações Académicas	6,5%	7,0%	16,7%	47,9%	21,9%	100,0%	
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% dentro de Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas							
% do total	6,5%	7,0%	16,7%	47,9%	21,9%	100,0%	

Tabela 77: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	31,109	16	,013
Razão de probabilidade	31,168	16	,013
Associação linear por lineares	6,259	1	,012
Casos válidos N	215		

O próximo cruzamento, no qual foram obtidas diferenças estatisticamente significativas e, portanto, há uma dependência entre as variáveis habilitações académicas e a formação contínua " permitiram-me utilizar na minha na prática pedagógica os conhecimentos, técnicas desenvolvidas ao longo das mesmas ". Na tabela foram expostos na parte superior e mostra que o layout geral da amostra tem a graus de concordância de uma forma geral. No entanto, ele observa que 11,3% dos professores dos professores com bacharelato discordam. Os pós-graduados são mantidos em posição neutra por 30,8%.

6.6 Situação profissional

Nesta secção, apresentamos todos aqueles cruzamentos em que os dados se apresentam com diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis das seguintes categorias: situação profissional e o resto das afirmações para os instrumentos utilizados.

Num primeiro momento existe uma relação de dependência entre a situação profissional dos docentes participantes e seu horário de trabalho ($p = 0,005$).

Tabela 78: Provas de qui-quadrado.

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	10,707	2	,005
Razão de probabilidade	14,042	2	,001
Associação linear por lineares	,000	1	,987
Casos válidos N	215		

Na tabela de contingência observa-se que a maior parte da amostra está concentrada no horário de trabalho diurno, os professores contratados são representados, com 50,7% e 49,3% para os efectivos. Se as diferenças na programação são integrados onde a maioria dos entrevistados são professores contratados, no turno da noite destacam-se professores efectivos.

Tabela 79: Tabela de contingência Situação profissional*Horario de trabalho

		Horario de trabalho			Total	
		Diurno	Nocturno	Integral		
Situação Profissional	Efectivo	Contagem	99	8	1	108
		% dentro de Situação Profissional	91,7%	7,4%	0,9%	100,0%
		% dentro de Horario de trabalho	49,3%	100,0%	16,7%	50,2%
		% do total	46,0%	3,7%	0,5%	50,2%
	Contratado	Contagem	102	0	5	107
		% dentro de Situação Profissional	95,3%	0,0%	4,7%	100,0%
		% dentro de Horario de trabalho	50,7%	0,0%	83,3%	49,8%
		% do total	47,4%	0,0%	2,3%	49,8%
Total	Contagem	201	8	6	215	
	% dentro de Situação Profissional	93,5%	3,7%	2,8%	100,0%	
	% dentro de Horario de trabalho	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	93,5%	3,7%	2,8%	100,0%	

Houve significância estatística em termos de estatuto profissional dos professores e a importância atribuída à formação contínua para cumprir suas diferentes funções docentes. A este respeito, nota-se que a taxa de professores efectivos em graus é menor (11.1%), em comparação com 3,7% de professores contratado. Por outro lado são os , professores contratados que consideram de muito importante, 71% deles, em comparação com 50,9% dos professores efectivos.

Tabela 80: Provas de qui-quadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	10,424	3	,015
Razão de probabilidade	10,650	3	,014
Associação linear por lineares	7,892	1	,005
Casos válidos N	215		

Tabela 81: Tabela de contingência Situação Profissional*Cumprimento de funções docentes.

		Cumprimento de funções docentes				Total
		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	
Situação Profissional	Contagem	55	39	12	2	108
	% dentro de Situação Profissional	50,9%	36,1%	11,1%	1,9%	100,0%
	Efectivo					
	% dentro de Cumprimento de funções docentes	42,0%	60,9%	75,0%	50,0%	50,2%
	% do total	25,6%	18,1%	5,6%	0,9%	50,2%
	Contratado					
	Contagem	76	25	4	2	107
	% dentro de Situação Profissional	71,0%	23,4%	3,7%	1,9%	100,0%
	% dentro de Cumprimento de funções docentes	58,0%	39,1%	25,0%	50,0%	49,8%
	% do total	35,3%	11,6%	1,9%	0,9%	49,8%
Total	Contagem	131	64	16	4	215
	% dentro de Situação Profissional	60,9%	29,8%	7,4%	1,9%	100,0%
	% dentro de Cumprimento de funções docentes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	60,9%	29,8%	7,4%	1,9%	100,0%

Em relação ao cruzamento entre o estatuto profissional e se a formação contínua recebeu ajuda a desenvolver a colaboração entre professores produziu diferenças estatisticamente significativas. A tabela de contingência apresenta os resultados gerados, os professores efectivos são aqueles que recebem mais representatividade no grau de desacordo, embora baixas percentagens. Por outro lado, são os professores contratados que aparecem com um grau total de concordância (32,7%)

Tabela 82: Provas de qui-quadrado.

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	10,071	4	,039
Razão de probabilidade	10,355	4	,035
Associação linear por lineares	8,627	1	,003
Casos válidos N	215		

Tabela 83: Tabela de contingência Situação Profissional*Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.

		Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores					Total
		Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Situação Profissional	Efectivo						
	Contagem	9	7	16	53	23	108
	% dentro de Situação Profissional	8,3%	6,5%	14,8%	49,1%	21,3%	100,0%
	% dentro de Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores	69,2%	77,8%	66,7%	47,7%	39,7%	50,2%
	% do total	4,2%	3,3%	7,4%	24,7%	10,7%	50,2%
Contratado	Contagem	4	2	8	58	35	107
	% dentro de Situação Profissional	3,7%	1,9%	7,5%	54,2%	32,7%	100,0%
	% dentro de Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores	30,8%	22,2%	33,3%	52,3%	60,3%	49,8%
	% do total	1,9%	0,9%	3,7%	27,0%	16,3%	49,8%
Total	Contagem	13	9	24	111	58	215
	% dentro de Situação Profissional	6,0%	4,2%	11,2%	51,6%	27,0%	100,0%
	% dentro de Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	6,0%	4,2%	11,2%	51,6%	27,0%	100,0%

6.7 Análise factorial

Análise factorial: Razões/motivos para fazer a formação e acções de formação contínua que frequentei nos últimos 5 anos.

No primeiro parágrafo, é exposto, os resultados uma vez que o teste de esfericidade de Barlett e o índice de Kaiser-Mayer-Olkin (índice KMO) são apresentados, com o valor obtido, 802, sendo significativa a 000. Estes resultados levaram à análise factorial, a escolha do método de análise de componentes principais (PCA) com rotação variável pelo método Varimax com Kaiser.

Tabela 84: KMO y prueba de Bartlett.

Medida de cuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,802
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4358,090
	gl	990
	Sig.	,000

Na tabela de aspectos comuns observamos as variáveis com possuem maior percentagem, sendo:

- Proximidade de casa (75, 3%).
- Credibilidade da Instituição de formação (75,5%).
- Reputação dos formadores (70, 9%).
- Reflexão sobre os problemas da educação (76,7%).
- Obtenção de créditos para a progressão na carreira (70,5%).
- Investigação da própria prática docente de modo mais fundamentado (70,2%).
- Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, novas disciplinas, ensino Especial...) (70,2%).
- Encontro com outros professores (75, 2%).
- Foram ao encontro dos meus interesses pessoais (70%).
- Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica (76,1%).
- Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC) (75,8%).
- Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pelo Governo/ Ministério da Educação (75,6%).
- Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações (71,4%)

Tabela 85: Comunalidades.

	Inicial	Extracção
Proximidade de casa	1,000	,753
Modalidades e tipo de formação proporcionada	1,000	,695
Temáticas abordadas	1,000	,699
Credibilidade da Instituição de formação	1,000	,755
Reputação dos formadores	1,000	,709
Obrigatoriedade por parte da Escola	1,000	,616
Cumprimento de funções docentes	1,000	,683
Reflexão sobre os problemas da educação	1,000	,767
Actualização de conhecimentos	1,000	,545
Interesse pessoal pela temática proposta	1,000	,627
Aprofundamento dos meus conhecimentos no âmbito educativo	1,000	,516
Obtenção de créditos para a progressão na carreira	1,000	,705
Investigação da própria prática docente de modo mais fundamentado	1,000	,702
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, novas disciplinas, ensino Especial...)	1,000	,702
Encontro com outros professores	1,000	,752
Compreensão e implementação das alterações curriculares com a reforma educativa	1,000	,593
Quebra da rotina e o isolamento profissional	1,000	,644
Partilha de experiências/problemas específicos	1,000	,664
Foram ao encontro dos meus interesses pessoais	1,000	,700
Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica	1,000	,761
Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono	1,000	,694
Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	1,000	,731
Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular com a reforma educativa	1,000	,621
Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC)	1,000	,758
Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pelo Governo/ Ministério da Educação	1,000	,756
Foram ao encontro dos meus interesses profissionais	1,000	,592
Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional	1,000	,676
Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	1,000	,693
Motivaram-me para a construção de materiais didácticos	1,000	,550
Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos	1,000	,676
Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores	1,000	,623
Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional	1,000	,665
Contribuíram para quebrar o isolamento profissional	1,000	,545
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	1,000	,540
Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática	1,000	,658
Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos	1,000	,669
Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade/ comunidade educativa	1,000	,673
Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação	1,000	,627
Contribuíram para a alteração das minhas práticas docentes	1,000	,692
Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos	1,000	,649
Contribuíram para uma maior comunicação com outras escolas	1,000	,682
Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor	1,000	,635
Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações	1,000	,714
Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas	1,000	,608
Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores	1,000	,675

Considerando a variação total explicada, de acordo com a qual, após o método de extracção de componentes principais, a variabilidade total é explicada por cada componente e cada expressa. Há 13 factores que explicam essas duas dimensões do

questionário, os 45 já existentes. Nós consideramos o percentual 66, 65% como aceitáveis.

Tabela 86: Varianza total explicada.

Componente	Valores iniciais Auto			Somadas das saturações no quadrado das extrações			Soma das saturações no quadrado da rotação	
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	10,289	22,865	22,865	10,289	22,865	22,865	7,819	17,376
2	2,674	5,942	28,807	2,674	5,942	28,807	3,247	7,215
3	2,412	5,361	34,168	2,412	5,361	34,168	2,429	5,399
4	2,112	4,694	38,862	2,112	4,694	38,862	2,061	4,581
5	1,734	3,854	42,716	1,734	3,854	42,716	1,922	4,271
6	1,666	3,702	46,418	1,666	3,702	46,418	1,919	4,263
7	1,541	3,425	49,843	1,541	3,425	49,843	1,629	3,621
8	1,477	3,282	53,125	1,477	3,282	53,125	1,615	3,590
9	1,381	3,069	56,194	1,381	3,069	56,194	1,585	3,521
10	1,259	2,797	58,990	1,259	2,797	58,990	1,516	3,370
11	1,217	2,705	61,695	1,217	2,705	61,695	1,456	3,236
12	1,195	2,656	64,351	1,195	2,656	64,351	1,405	3,123
13	1,033	2,295	66,646	1,033	2,295	66,646	1,386	3,081
14	,982	2,183	68,830					
15	,954	2,121	70,950					
16	,910	2,023	72,973					
17	,867	1,926	74,900					
18	,843	1,873	76,773					
19	,758	1,684	78,457					
20	,727	1,615	80,072					
21	,697	1,549	81,621					
22	,673	1,497	83,117					
23	,622	1,383	84,501					
24	,595	1,321	85,822					
25	,554	1,231	87,052					
26	,505	1,121	88,174					
27	,475	1,056	89,229					
28	,459	1,020	90,249					
29	,422	,938	91,187					
30	,404	,899	92,085					
31	,389	,865	92,950					
32	,359	,798	93,748					
33	,324	,720	94,468					
34	,288	,639	95,108					
35	,269	,597	95,705					
36	,267	,594	96,299					
37	,253	,563	96,862					
38	,237	,527	97,389					
39	,220	,489	97,877					
40	,192	,427	98,304					
41	,182	,404	98,708					
42	,165	,367	99,074					
43	,154	,343	99,417					
44	,137	,305	99,722					
45	,125	,278	100,000					

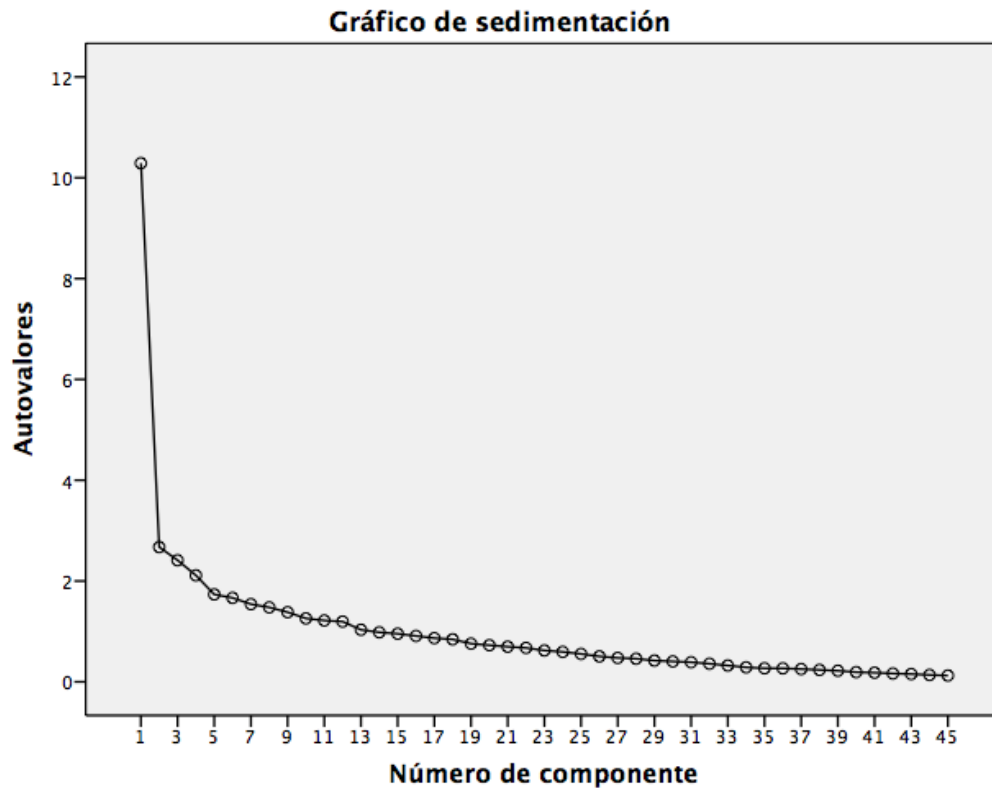


Gráfico 51: Gráfico de sedimentação

Finalmente, as tabelas de resultados que mostram o que cada factor variável contribui por meio de tabelas componentes da matriz e componentes da matriz são mostrados rodado. É composto por variáveis que possuem um maior contributo tem para ele, serão aqueles que contribuem com mais de 0,4 a esses factores ($\pm 0,4$).

Tabela 87: Matriz de componentes

	Componente												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Proximidade de casa	-	,481	-	,339	,072	,318	,045	-	,424	,250	,134	-	-
Modalidades e tipo de formação proporcionada	,037	,002	,096	,438	,049	,282	,473	,279	-	-	-	,009	,041
Temáticas abordadas	,139	-	,307	-	-	,431	,403	-	,186	,251	,058	,005	,197
Credibilidade da Instituição de formação	-	,093	,375	,312	,028	-	,167	,214	,042	,039	,295	,027	,315
Reputação dos formadores	,112	-	,387	,468	,061	-	,171	,139	,066	,209	,229	,138	,040
Obrigatoriedade por parte da Escola	-	,160	-	,459	,253	,097	-	-	,036	,174	,027	,343	,207
Cumprimento de funções docentes	,032	-	,288	-	-	,108	,136	-	-	-	-	-	-
Reflexão sobre os problemas da educação	-	,287	,222	-	-	,296	-	-	-	,187	,260	,263	-
Actualização de conhecimentos	,079	-	,497	,400	,082	,283	-	,083	,211	,355	,200	,330	,102
Interesse pessoal pela temática proposta	,167	-	,497	,400	,171	,183	,088	,250	,064	,393	,095	,297	,169
Aprofundamento dos meus conhecimentos no âmbito educativo	,038	-	,411	,074	,143	,038	,071	,064	,393	,095	,297	,003	,283
Obtenção de créditos para a progressão na carreira	,121	-	,171	,173	,246	-	-	,183	,181	,141	,368	,012	-
Investigação da própria prática docente de modo mais fundamentado	-	,341	-	-	-	,323	,221	-	-	-	-	-	,039
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, novas disciplinas, ensino Especial...)	,001	-	,205	,112	,365	-	,280	,073	-	,173	,394	,062	-
Encontro com outros professores	,036	,461	-	,189	,072	,082	-	-	,113	-	-	,208	,193
Compreensão e implementação das alterações curriculares com a reforma educativa	-	,058	,112	,167	,188	,025	,161	,270	,013	,318	-	-	,225
Quebra da rotina e o isolamento profissional	,039	-	,259	,112	,167	,188	,025	,161	,270	,013	,318	-	,139
Partilha de experiências/problemas específicos	-	,118	,666	-	-	-	-	,098	-	,238	-	,061	,624
Foram ao encontro dos meus interesses pessoais	,066	-	,197	,126	,182	,142	-	,116	-	,238	,054	,221	,030
Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica	-	,452	-	,321	-	-	-	,199	,144	-	-	,044	-
Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono	,183	,061	,179	-	,042	,387	,143	-	-	,050	,282	-	,302
Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	,103	,481	,179	-	-	,013	-	-	-	,020	-	-	,153
Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular com a reforma educativa	,145	,291	-	,306	,105	,223	-	,215	,117	,276	-	,247	,014
Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC)	-	,195	,191	,390	,161	-	-	,181	-	,113	-	,010	,311
Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pelo Governo/ Ministério da Educação	,046	,436	,109	-	,425	,163	,110	,026	-	-	,181	,089	,030
Responderam às minhas necessidades relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular com a reforma educativa	,253	,140	,267	,213	,469	,468	-	-	,391	,066	-	-	,053
Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC)	,202	,140	,267	,213	,469	,468	-	-	,391	,066	-	-	-
Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	,386	,346	-	-	,110	,135	,007	,519	,044	,034	,148	-	-
Motivaram-me para a construção de materiais didácticos	,394	,343	-	-	-	,059	,019	,183	,078	-	,228	-	,039
Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos	,550	,132	,006	-	-	-	-	,313	-	,034	,129	,104	,152
Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores	,597	-	,260	-	,251	,145	-	,011	,050	-	-	-	-
Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional	,595	-	,314	-	,057	,151	-	,158	-	,161	,200	,085	,153
Contribuíram para quebrar o isolamento profissional	,204	,147	-	-	,156	-	,121	,088	,069	,133	-	,156	,080
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,553	,147	-	-	,156	-	,121	,088	,069	,133	-	,156	,080
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,559	,206	-	-	,243	-	,253	-	,072	-	,087	,233	,077
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,733	,156	-	-	-	-	,039	,127	,047	-	,061	,151	,054
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,680	-	,019	,058	,171	-	-	-	-	-	-	,021	-
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,715	,101	,193	,150	,108	,001	,010	,026	,109	,114	,062	-	,038
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,044	,044	-	-	-	-	-	-	-	,218	,132	,002	-
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,671	,027	,079	-	-	,220	-	-	,234	,047	-	-	-
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,657	,232	-	,003	,277	-	,147	-	,064	-	-	,070	,050
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,619	-	,203	-	,071	,144	-	,076	-	,022	,007	,071	,058
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,684	,080	,018	,270	,071	,144	-	,076	-	,063	,163	,008	,078
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,206	,206	,028	-	,013	,042	,034	-	,025	-	,096	,018	,018
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,054	,054	,109	-	,109	-	-	,040	-	,014	-	-	-

Tabela nº 87- Matriz de componentes (continuação)

	Componente												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática	,645	-	,185	,060	,162	,252	,166	,009	,081	,123	,069	,153	,193
Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos	,774	-	,029	,034	-	-	,170	-	,060	,053	,092	,052	-
Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade/ comunidade educativa	,701	,023	,169	,256	,027	,137	,122	,030	,185	,023	,078	,027	,001
Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação	,649	-	,144	,084	-	,183	,043	,098	-	,128	-	-	,106
Contribuíram para a alteração das minhas práticas docentes	,652	-	-	,222	,078	,064	,160	,105	-	,180	,107	,196	,124
Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos	,642	-	,198	-	,202	,184	,111	,168	,146	,065	,055	-	-
Contribuíram para uma maior comunicação com outras escolas	,619	,230	,066	,107	,107	,034	,211	,023	,097	,059	,003	,039	,119
Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor	,684	,309	-	,098	,173	-	-	-	-	,011	-	,148	,313
Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações	,662	,013	,058	,315	-	,059	,009	,090	,142	-	,076	,084	,100
Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas	,607	,020	,123	,135	,178	,031	,009	,290	,313	,048	,036	-	,025
Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores	,647	-	,177	,238	-	,022	,016	,349	-	,123	,125	,138	,001
		,024	-	,196	,135	-	,154	-	,055	,158	-	,189	,008

Método de extracção: Análisis de componentes principales.²
a. 13 componentes extraídos

Tabela 88: Matriz de componentes rotadasa

	Componente												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Proximidade de casa	-	,001	-	,175	,749	,027	,006	,138	,231	,110	,116	-	,109
Modalidades e tipo de formação proporcionada	,048	-	,014	-	,171	-	,317	-	-	,197	,600	,069	,086
Temáticas abordadas	,118	,142	,041	,191	,001	,046	,038	,190	,210	-	-	-	,101
Credibilidade da Instituição de formação	,100	,031	,073	-	-	,066	,124	,038	-	,795	,032	,057	-
Reputação dos formadores	-	,033	-	-	-	-	,819	,046	,016	,048	,103	,163	-
Obrigatoriedade por parte da Escola	,056	-	,135	,027	,113	,002	-	,052	,188	-	,142	,315	-
Cumprimento de funções docentes	,009	,221	,217	,339	,003	,014	,605	,133	,208	,197	,027	-	,072
Reflexão sobre os problemas da educação	-	,106	-	-	,579	-	-	,052	,188	-	,142	,315	-
Actualização de conhecimentos	,053	-	,125	,162	,011	,053	,082	-	,017	,017	,328	,019	,241
Interesse pessoal pela temática proposta	,045	-	,088	,533	,011	,062	-	,227	,041	-	,328	,019	-
Aprofundamento dos meus conhecimentos no âmbito educativo	,297	,084	-	,817	,169	,026	,132	,226	,009	,016	-	-	,261
Obtenção de créditos para a progressão na carreira	-	,084	-	,817	,169	,026	,068	,003	,009	,016	-	-	,067
Investigação da própria prática docente de modo mais fundamentado	,172	-	,087	-	-	-	-	,009	,016	-	,061	,114	-
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, novas disciplinas, ensino Especial...)	,018	,015	,017	,100	,018	-	,065	,680	,050	,246	,051	-	,036
Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono	,170	-	-	-	-	,006	-	,632	-	-	,057	,101	-
Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	,034	,034	,122	,069	,025	,025	,135	,377	-	-	-	-	,049
Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica	-	,086	-	,051	-	,051	-	,306	-	-	,608	-	,072
Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas	,017	,051	,041	,191	,127	,068	-	,785	,091	,147	-	,005	,080
Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores	,013	,046	-	,191	,127	,068	-	,785	,091	,147	-	,005	,080
Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica	-	,012	,012	-	-	-	,009	,096	,114	,096	,114	-	,024
Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono	-	,071	,059	,043	,043	,028	,034	,078	,135	,174	,790	-	-
Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	,043	,075	,047	-	,111	,123	,194	-	,015	-	,323	-	,058
Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica	-	,069	-	,161	,370	-	,494	-	-	-	-	,128	,188
Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono	,143	,014	,224	-	,659	,081	,170	,070	,446	,171	-	,128	,081
Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	,147	-	,224	-	,659	,081	,170	,070	,446	,171	-	,128	,081
Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica	-	,071	,064	,071	-	,033	,231	,114	,092	,176	-	,750	,223
Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono	,013	-	,042	,071	-	,120	,012	,101	,092	,176	,037	,750	,223
Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	-	,033	,079	,102	-	,015	-	,269	,097	,414	,198	-	,143
Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica	,031	,329	,301	,102	-	,381	-	,269	,097	,414	,198	-	,143
Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono	-	,031	,097	,044	,841	,008	-	,106	,057	,162	-	-	,001
Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	,051	,028	,016	,045	,044	,841	,008	-	,106	,057	,162	-	,001
Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica	,099	,179	,756	-	,146	,142	,019	,006	-	-	,110	-	,131
Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono	-	,061	-	-	-	-	-	,041	,068	,015	-	,037	-
Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos	,155	,212	,678	-	-	-	-	,182	,182	-	-	-	,065
				,027	,019	,049	,063	,171	,042	,071	,347	-	-

Tabela nº 88 - Matriz de componentes rotadosa
(continuação)

	Componente												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular com a reforma educativa	,38 0	,11 0	,61 1	,09 5	- 0,09 4	,06 8	- 0,05 9	,09 0	,02 9	- 0,01 3	- 0,15 5	,153 -	- 0,09 5
Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC)	,43 6	,17 5	,13 4	,04 0	- 0,06 8	,67 4	- 0,00 3	,08 8	- 0,01 7	- 0,02 9	- 0,21 8	,037 -	,02 3
Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pelo Governo/ Ministério da Educação	,46 3	,12 6	,19 2	,09 0	- 0,13 9	,39 3	- 0,11 1	,16 1	- 0,25 1	,27 5	- 0,21 4	,272 -	- 0,10 4
Foram ao encontro dos meus interesses profissionais	,23 4	,61 7	,33 8	,03 0	,02 4	- 0,00 3	- 0,11 5	- 0,01 3	,01 5	- 0,14 0	- 0,01 6	,067 -	- 0,05 3
Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional	,25 8	,75 4	,06 8	,00 1	,02 3	,03 1	,08 3	- 0,03 2	- 0,03 3	,09 3	,07 1	,010 -	,09 9
Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas	,50 5	,46 1	,44 5	- 0,06 8	- 0,00 5	- 0,03 8	,07 5	- 0,01 9	,05 8	- 0,01 0	- 0,05 1	- 0,11 -	- 0,10 4
Motivaram-me para a construção de materiais didácticos	,52 5	,43 0	,04 2	- 0,11 6	- 0,11 9	,22 1	- 0,07 3	- 0,03 9	,01 3	,09 5	,02 6	,014 -	,06 3
Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos	,63 6	,29 6	,00 2	,00 3	,09 1	,25 1	,02 7	,13 6	- 0,14 7	,12 7	- 0,09 3	,088 -	,19 6
Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores	,55 7	,38 6	,17 0	,18 8	- 0,11 2	- 0,03 5	- 0,16 9	,02 8	- 0,14 2	,02 4	,11 8	- 0,29 -	,14 0
Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional	,39 7	,61 4	,17 3	- 0,10 7	,14 5	,11 5	- 0,03 0	- 0,02 1	,09 1	- 0,08 4	,08 3	- 0,74 -	,15 7
Contribuíram para quebrar o isolamento profissional	,41 4	,48 5	,08 5	- 0,00 7	- 0,16 4	,18 7	- 0,07 8	- 0,06 0	- 0,10 2	,08 1	- 0,12 0	- 0,160 -	- 0,04 8
Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação	,56 1	,30 9	,29 8	,07 8	,11 4	,02 4	,02 1	,09 8	,05 4	,07 8	,02 1	,046 -	,02 4
Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática	,54 4	,24 0	,22 4	- 0,08 3	,23 1	- 0,06 8	- 0,13 8	- 0,06 5	- 0,05 4	,37 9	- 0,01 1	- 0,10 -	- 0,14 3
Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos	,66 2	,42 7	,12 6	,02 7	- 0,01 2	- 0,02 5	- 0,03 5	,12 0	- 0,02 2	,05 6	,08 0	- 0,61 -	- 0,02 5
Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade/ comunidade educativa	,68 9	,23 8	,06 1	,07 1	,13 4	,09 8	,17 2	,23 4	,07 8	- 0,10 5	- 0,06 2	,005 -	- 0,00 7
Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação	,64 6	- 0,00 4	,16 9	- 0,16 3	- 0,08 4	,19 1	,03 5	,21 6	,13 9	,16 4	- 0,11 -	- 0,54 -	,03 4
Contribuíram para a alteração das minhas práticas docentes	,70 3	,00 6	,19 2	- 0,20 9	- 0,01 7	- 0,06 5	- 0,00 7	,02 4	,01 4	,06 7	,02 1	,185 -	,26 9
Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos	,70 2	- 0,10 1	,19 8	- 0,22 7	,07 0	,17 5	- 0,05 3	,01 7	- 0,09 4	- 0,04 1	- 0,06 6	,022 -	- 0,07 5
Contribuíram para uma maior comunicação com outras escolas	,73 5	- 0,00 7	- 0,04 0	- 0,05 6	- 0,02 2	,10 0	,01 9	,07 5	,07 5	,04 6	,00 8	,225 -	,04 5
Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor	,73 2	,09 9	,11 5	,04 3	,01 7	- 0,00 2	- 0,05 3	- 0,24 9	- 0,05 7	,02 5	,04 7	- 0,05 8	,02 4
Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações	,72 3	,20 3	- 0,08 1	- 0,00 3	,00 0	,00 6	,06 5	,22 1	,07 7	,03 1	,12 7	,122 -	,08 2
Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas	,54 7	,34 5	- 0,18 7	- 0,06 9	- 0,00 7	,22 5	- 0,02 8	,16 2	,23 5	,03 5	- 0,02 5	- 0,113 -	,05 1
Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores	,74 2	,12 4	- 0,00 3	,10 0	- 0,08 7	- 0,13 1	- 0,01 1	,04 8	,04 0	,01 4	,14 7	,046 -	,21 5

Método de extracção: Análisis de componentes principales

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

Realiza-se a seguinte interpretação em referência a matriz de componentes rotados:

Factor 1: *Composto por 18 variáveis, poderíamos denominar como Contribuição da formação contínua do professorado em contextos académicos-laborais, políticos e sociais.*

- Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC).
- Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pelo Governo/ Ministério da Educação.
- Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas.
- Motivaram-me para a construção de materiais didácticos.
- Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.
- Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.
- Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação.
- Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.
- Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos.
- Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade/comunidade educativa.
- Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação.
- Contribuíram para a alteração das minhas práticas docentes.
- Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos.
- Contribuíram para uma maior comunicação com outras escolas.
- Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor.
- Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.
- Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas.
- Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.

Factor 2: *É composto por quatro variáveis. Este factor é chamada a conduta Benefícios de formação contínua profissionais e pessoais.*

- Foram ao encontro dos meus interesses profissionais.
- Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional.
- Contribuíram para quebrar o isolamento profissional.
- Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional.

Factor 3: *Este factor é constituído por três variáveis relativas às necessidades dos professores. Portanto, trocamos e reformulamos como Respostas satisfatórias a formação contínua e às necessidades dos professores.*

- Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono.
- Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos.
- Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas.

Factor 4: *Compreendendo as seguintes variáveis. Ele é chamado de Razões de trabalho para a formação de professores.*

- Cumprimento de funções docentes.
- Reflexão sobre os problemas da educação.
- Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, novas disciplinas, ensino Especial...).

Factor 5: *Razões gerais que levam o professor a ser formado continuamente.*

- Proximidade de casa.
- Obrigatoriedade por parte da Escola.
- Partilha de experiências/problemas específicos.

Factores 6: *Formação específica para os professores através da formação contínua.*

Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica.

Factor 7: *Motivação extrínseca do professor para realizar formação contínua.*

- Credibilidade da Instituição de formação.
- Reputação dos formadores.
- Encontro com outros professores.

Factor 8: *Motivação intrínseca para a realização da formação contínua.*

- Actualização de conhecimentos.
- Interesse pessoal pela temática proposta.

Factor 9: *Motivación profesional para la realización de la formación continua.*

- Obtenção de créditos para a progressão na carreira.

Factor 10: *Especificidade e tipo de formação continuada para atender às demandas dos professores.*

- Modalidades e tipo de formação proporcionada.
- Aprofundamento dos meus conhecimentos no âmbito educativo.
- Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.

Factor 11: *Ponto de partida da formação contínua.*

- Partilha de experiências/problemas específicos.

Factor 12: *Actualização e renovação pedagógica através da formação contínua.*

- Investigação da própria prática docente de modo mais fundamentado.

6.8 Análise factorial: formação contínua creditada em geral

Para finalizar, mostra-se os resultados expressos após a realização da análise factorial da última dimensão do questionário que se faz referência e que se compõe daqueles itens que estão relacionados com a formação contínua em geral.

Para finalizar, mostra-se os resultados arrojados tras la realización del análisis factorial de la última dimensión del cuestionario que hace referencia o se compone de aquellos ítems que versan sobre la formación continua em general.

Uma vez mais se expõe os valores obtidos na prova de KMO e esfericidade de Barlett. No índice KMO é de,740, com um significado de, 000. Estes resultados bons levaram-nos a decidir a seguir com esta análise. Mas com o método de Análises de Componentes principais, com a rotação Varimax com Káiser.

Uma vez más se exponen los valores obtenidos em la prueba de KMO y esfericidad de Barlett. El índice KMO es,740, com uma significância al,000. Estos resultados buenos nos han llevado a tomar la decisión de seguir com este análisis. De nuevo a través del método de Análisis de Componentes Principales, com rotación Varimax com Káiser.

Tabela 89: KMO y prueba de Bartlett.

Medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin.	,740
Qui-quadrado aproximado	1907,784
Prova de esfericidade de Bartlett gl	210
Sig.	,000

Na tabela de aspectos comuns pode-se ver as variáveis com maior percentagem que são:

- A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos (76,9%).
- A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas (86%).
- A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas (89,2%).
- Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação (77%).

Tabela 90: Aspectos Comuns.

	Iniciais	Extracção
A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares de cada disciplina	1,000	,376
A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão	1,000	,574
A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos	1,000	,712
A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	1,000	,769
A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola	1,000	,665
A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores	1,000	,647
O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo	1,000	,543
A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade de cada uma das disciplinas	1,000	,679
O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução problemas específicos com os quais os professores se defrontam	1,000	,733
A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra	1,000	,691
A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	1,000	,653
A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas	1,000	,860
A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas	1,000	,892
Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos	1,000	,677
A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas	1,000	,589
Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades	1,000	,748
Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão	1,000	,618
As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias	1,000	,601
No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas	1,000	,333
Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação	1,000	,770
A formação contínua deve ser uma preocupação das direcções das Escolas pois são elas que as devem promover	1,000	,573

Método de extracção: Análises de Componentes principais.

Aqui apresenta-se a tabela de desvio total explicado, em que seguindo o método de extracção de componentes principais, a variabilidade total de cada componente é explicado e explicando cada. Existem seis factores que explicam a segunda dimensão do questionário, os 21 variáveis existentes, com 65,251% de a percentagem da variância total que pode ser considerado como aceitável. No entanto, podemos ver que, embora o sétimo aspecto é inferior a 1, tem um valor elevado (0,985), o que traria a percentagem total de variância a 70%.

Tabela 91: Variança total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,366	25,553	25,553	5,366	25,553	25,553	3,653	17,393	17,393
2	2,940	14,002	39,555	2,940	14,002	39,555	2,587	12,320	29,713
3	1,726	8,220	47,774	1,726	8,220	47,774	2,220	10,569	40,282
4	1,462	6,961	54,735	1,462	6,961	54,735	2,087	9,939	50,222
5	1,158	5,514	60,250	1,158	5,514	60,250	1,724	8,212	58,433
6	1,050	5,001	65,251	1,050	5,001	65,251	1,432	6,817	65,251
7	,985	4,689	69,940						
8	,871	4,148	74,087						
9	,810	3,855	77,943						
10	,726	3,459	81,402						
11	,608	2,897	84,299						
12	,537	2,557	86,856						
13	,519	2,474	89,330						
14	,431	2,052	91,382						
15	,401	1,908	93,289						
16	,342	1,627	94,917						
17	,286	1,360	96,277						
18	,244	1,164	97,441						
19	,228	1,084	98,524						
20	,176	,838	99,362						
21	,134	,638	100,000						

Método de extracção: Análises de Componentes principais.

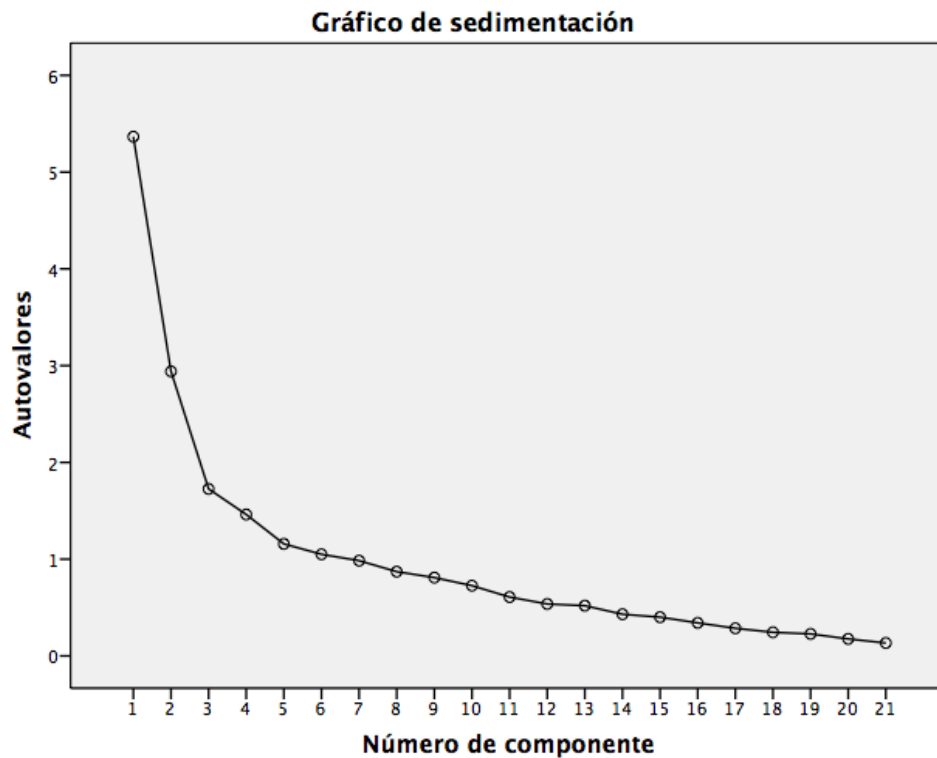


Gráfico 52: Gráfico de sedimentação

Tabela 92: Matriz de componentes

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares de cada disciplina	,531	-,235	,045	,161	,065	-,082
A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão	,665	-,304	,135	,008	,116	-,081
A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos	,591	-,464	,226	,265	,150	-,061
A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	,626	-,437	,290	,317	-,030	,028
A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola	,606	-,467	,181	,175	-,118	,049
A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores	,631	-,361	-,054	-,098	-,153	,287

Tabela nº 92- Matriz de componentes^a (continuação)

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo	,620	-,243	-,170	-,237	,031	,119
A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade de cada uma das disciplinas	,541	-,204	-,332	-,334	-,336	,095
O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução problemas específicos com os quais os professores se defrontam	,567	-,073	-,484	-,411	,032	-,053
A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra	,549	,114	-,584	-,095	,152	,062
A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	,548	,048	-,169	,299	,367	-,313
A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas	,444	,513	-,266	,394	-,414	-,058
A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas	,406	,549	-,183	,509	-,350	-,099
Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos	,423	,665	,006	,052	-,009	,232
A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas	,500	,296	,229	-,409	,088	-,156
Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades	,438	,368	,331	-,280	-,115	-,470
Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão	,452	,364	,375	-,295	-,194	-,128
As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias	,276	,463	-,044	-,004	,526	-,177
No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas	,369	,180	,281	,106	,191	,195
Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação	,281	,491	,022	,058	,337	,577
A formação contínua deve ser uma preocupação das direcções das Escolas pois são elas que as devem promover	,240	,260	,552	-,161	-,167	,299

Método de extracção: Análisis de componentes principais.

a. 6 componentes extraídos

Na matriz do componente rodado observamos a contribuição de cada variável para cada factor. Vamos considerar o $\pm 0,4$ igual ou maior valor para a seleção de variáveis que compõem cada factor.

Tabela 93: Matriz de componentes rotados^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares de cada disciplina	,561	,168	,064	,088	,006	,145
A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão	,664	,262	,202	-,046	,038	,143
A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos	,831	,054	,017	-,047	,009	,122
A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	,869	,032	,045	,071	,049	-,052
A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola	,781	,181	,047	,043	-,014	-,134
A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores	,554	,517	,024	,010	,144	-,227
O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo	,401	,597	,109	-,057	,100	,030
A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade de cada uma das disciplinas	,223	,738	,130	,122	-,090	-,212
O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução problemas específicos com os quais os professores se defrontam	,107	,811	,143	,020	-,043	,203
A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra	,077	,687	-,066	,239	,159	,356
A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência	,411	,138	,037	,239	,028	,637
A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas	,069	,004	,110	,918	,130	,123
Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos	-,084	,134	,307	,461	,574	,126
A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas	,090	,243	,671	-,032	,195	,181
Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades	,085	,034	,821	,168	-,071	,180
Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão	,095	,087	,738	,154	,171	-,059
As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias	-,071	,028	,241	,068	,314	,659
No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas	,276	-,059	,194	,059	,449	,102
Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação	-,061	,098	,000	,119	,849	,146
A formação contínua deve ser uma preocupação das direcções das Escolas pois são elas que as devem promover	,115	-,121	,478	,010	,449	-,339

Método de extracção: Análises de componentes principais.

Método de rotação: método de Rotação: Varimax com Kaiser Normalização.

um. A rotação convergiu em 6 iterações.

A partir daqui se apresentam as interpretações e reformulações de factores;

Factor 1: *É composto por seis variáveis, é chamado Percepção dos professores na aprendizagem através da educação continuada.*

- A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.
- A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão.
- A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares de cada disciplina.
- A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.
- A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola.
- A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.

Factor 2: *Objetivos da formação contínua.*

- O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.
- O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução problemas específicos com os quais os professores se defrontam.
- A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.

Factor 3: *A formação contínua melhora o diálogo para a educação.*

- A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas.
- Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades.

- Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.

Factor 4: *A formação contínua reponde as necessidades dos professores.*

- A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas.

Factor 5: *Actores educativos intervinientes na formação continua e suas funções.*

- Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos.
- No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas.
- Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação.
- A formação contínua deve ser uma preocupação das direcções das Escolas pois são elas que as devem promover.

Factor 6: *Qualidade e eficácia da formação continua organizadas pelas instituições escolares.*

- A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência.
- As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias.
-

6.8 Apresentação e análise dos dados qualitativos

6.8.1 Entrevistas

As entrevistas constituíram outro instrumento pertinente tendo por base dois objectivos fundamentais; 1) Obter de forma minuciosa informações sobre o trabalho dos subdirectores pedagógicos e professores no que toca a formação contínua dos quadros das instituições que dirigem; 2) Recolher informações mais específicas que complemente os dados quantitativos.

Seguidamente, apresentamos os resultados de forma resumida, os resultados que consideramos mais significativos, obtidos através das entrevistas aos cinco intervenientes com conhecimentos directo e específicos sobre o caso. Para procedermos ao levantamento da informação, utilizamos um processo manual de categorização de informação, com a apresentação de um quadro com metacategorias que descrevem as dimensões principais das entrevistas, subdividindo-se em categorias, que no seu conjunto dão clareza e explicação aos objectivos da investigação.

Portanto, apresentamos a análise das entrevistas nos seguintes quadros esquema, onde se encontra representada cada uma das metacategorias e correspondentes categorias, integrando toda a informação relevante.

Tabela 94: Análise das entrevistas por identificação profissional.

Categoria	Identificação Profissional				
	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Género	Feminino	Masculino	Feminino	Feminina	Masculino
Idade	30	50	43	44	55
Habilitações académicas	Técnica superior	2º ano de gestão	Pós- graduada em supervisão pedagógica	Mestre em supervisão pedagógica	Licenciado
Tempo de serviço no cargo	1 ano	1 ano e meio	1 ano	5 anos	17

Tabela 95: Análise das entrevistas por percurso profissional.

CATEGORIA	PERCURSO PROFISSIONAL				
	Indicadores	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Significado do papel e função desempenhada	Orientador, ter responsabilidade do acompanhamento dos professores e alunos dirigir o processo de ensino	Ser o centro de atenções, o núcleo o coração da instituição	Ser responsável incentivador criador de novas estratégias	É ser o coração da instituição, o mentor de toda actividade pedagógica o instrutor dos professores o dono da escola	E ser coordenador das actividades lectivas e pedagógicas, cumprindo uma planificação de acordo ao calendário anual, trimestral.
Preferência e posição face à satisfação profissional	Um desafio	Um desafio	Motivador	De fazer o melhor todos os dias para melhorar o trabalho pedagógico e a relação entre os elementos do processo de ensino aprendizagem	Inconformado, porque quase não se faz inovações uma vez que, organizar seminários de capacitação e superação dentro da instituição sempre se faz mas e importante o intercâmbio, para que haja inovação. Convidar pessoas referenciadas torna-se dispendioso pois nenhum proprietário de colégio esta interessado em fazer e como o ministério da educação também não faz ficamos limitados.
O que é mais agradável, o que lhe agrada menos e o que lhe é mais difícil no trabalho. porquê exemplos	É sentir a participação de todos no processo de ensino, sentir que há união no grupo o que menos agrada é a falta de interesse de alguns no sucesso do seu trabalho e a falta de comprometimento /responsabilidade Onde há união e espirito de equipa há êxito.	Saber que estamos a cumprir ou fazer algo para o bem do País o menos agradável é a má relação entre as pessoas a comunidade educativa em geral	O que me agrada é ter uma equipa interessada “vestir a camisola”	O que mais me agrada é ver a interação que os professores têm entre eles e a relação que se estabelece entre aluno professor e vice-versa o que menos agrada é encontrar um professor desmotivado sem ânimo para inovação pedagógica	O que mais me agrada e encontrar alunos ávidos de conhecimentos, querendo aprender mais, e o mais difícil no trabalho e ter de encarar, ou melhor trabalhar com professores que não se dedicam por assim dizer são autênticos repetidores dos conhecimentos dos manuais que não conseguem incentivar o interesse pela disciplina e a necessidade de se superarem.

Tabela nº 95 - Análise das entrevistas por percurso profissional (continuação)

CATEGORIA	PERCURSO PROFISSIONAL				
	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Percurso profissional (situações experiências positivas e negativas que mais o/a marcaram)	Percurso com dificuldades pelo facto de ter dois empregos, experiências positivas pois adoro trabalhar com crianças	Sempre fui professor 24 anos de educação, as experiências positivas é o relacionamento que se estabelece na direcção pedagógica, negativas quando o professor não vai de encontro as nossas perspetivas	Sou professora há 17 anos (entre a coordenação e a docência) e todos os aspectos positivos e negativos fizeram-me crescer como ser humano/profissional	Sou professora há vinte e seis anos comecei a trabalhar com ensino primário onde adquiri muita experiência e em especial com a iniciação, trabalhei também com o I ciclo e ainda hoje trabalho com o II ciclo onde noto as dificuldades de base dos alunos e procuro sempre recuar no tempo para os ajudar. Considero-me madura e com a mente aberta a nível da educação para aprender sempre. Os aspectos negativos é arrogância de certos colegas que com eles convivo diariamente no trato com os seus alunos.	Comecei a leccionar em 1983 sem qualquer agregação pedagógica e o que mais me marcou de forma positiva foi o comportamento de alguns professores em termos de relacionamento com toda gente, o respeito e o amor ao próximo, e sempre distanciando as relações interpessoais. Em 1991 sou nomeado sub-director de uma escola pública e em 1998 engrosso no ensino particular como professor e de acordo com o meu desempenho e experiência de trabalho em 2007 passo a ser subdirector pedagógico onde tive o privilegio de formular o regulamento da instituição para alunos e professores
Expectativas	Não, sempre sonhei apenas ser professora	Nunca, pois pensava trabalhar em outras áreas	Não ambicionava atingir algum cargo, no entanto, eles são o reconhecimento do meu empenho	Curioso, mais nunca pensei em algo como direcção, mas é sem dúvidas um desafio.	Sempre pensei em ser professor o cargo que ocupo é provisório e não da gozo em ser director quando o que se ganha é inferior a ser professor do ensino estatal.

CATEGORIA	FORMAÇÃO INICIAL
-----------	------------------

Indicadores	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Formação inicial	Ciências exactas	Topografia	Supervisão pedagógica	Curso médio de formação de professores.	Curso de ensino geral (pré-universitário) toda a formação como professor foi como autodidacta; e participação de seminários de superação e capacitação no interior e exterior do País; por duas vezes 2008 e 2011 no Brasil
Motivações e influências para escolher esta formação	Por falta de opção na província em que vivia	Encaminhamento	Vontade própria	Encaminhamento	Por pertencer a uma família numerosa e os irmãos mais velhos darem explicação aos mais novos, ate chegar a nossa vez de darmos aos mais novos e também a motivação que se criou nos grupos de estudo da universidade.
Como se processou a entrada para o ensino quando e porquê	Para melhorar as condições de vida em 2008	Entrei em 1986 era estudante e tinha tempo de sobra por isso resolvi fazer o teste e fui admitido	Por ter sido colocada a fazer estagio e por lá continuei. Opção	Naquela altura era obrigatório que estudasse no INE tinha que dar aulas quando chegasse a 10 classe, fiz o teste e passei e ai fiquei. Em 1990	Ocorreu em 1983 como já dissera anteriormente, quando estudava o curso estudava o 2º ano da faculdade de ciências, curso de biologia.
Balço da formação inicial e aspectos mais e menos positivos	Arrependo-me de ter feito ciências exactas porque estaria melhor preparada na área da educação	Negativo foi uma escolha oportunista	Positiva pois sou fruto da minha própria formação	Positiva vesti a camisola assim que descobri o que de facto estava ali a fazer, esta no sangue o amor pela educação a vontade de ensinar e aprender cada vez mais.	Positiva adoro ser professor apesar de ter feito a formação em biologia e ter começado a leccionar matemática amor a camisola, sou exigente naquilo que faço.
De que modo utilizou o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho porquê	De vários modos como analisando o comportamento tanto de professores como alunos.	Ajudando os professores na disciplina de geografia que tem muita relação com a topografia	Auxiliando a teoria e a pratica para que os professores trabalhassem cada vez melhor.	Foi a melhor coisa que fiz aproveitar a minha experiência para trabalhar com o grupo de professores, incentivando-os a melhor e serem melhores todos os dias com novas estratégias e muita motivação.	Aplicando e exemplificando a inserção dos conhecimentos com a vida pratica.

Tabela 96: Análise das entrevistas por representações sobre a formação contínua e os seus contextos de formação.

CATEGORIA	REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E OS SEUS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO				
	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Indicadores					
Tipo de formação contínua realizada	Oficinas pedagógicas.	Congressos da ANEP fora do	Learning,	Congressos, oficinas	Licenciatura em biologia

	Seminários	País, seminários.		pedagógicas, palestras, troca de experiências	
Avaliação do impacto e influência da formação contínua no desenvolvimento profissional	Serviu para relembrar vários aspectos pedagógicos que estavam esquecidos	Para fortalecer conhecimentos e experiências	Serviu para eu seminariar os meus professores	Tem sido uma mais-valia para mim como profissional e serve para eu transmitir também aos meus professores para fortalece-los	Com a necessidade de sermos sempre claros demonstrando a ciência, pois esta não é algo acabado tudo esta em transformação e com o avanço da tecnologia não se reformulam teorias, atualizando-as
Organização institucional da formação contínua	Devem ser organizadas de 6 em seis meses e orientadas por pessoas com um nível de experiencia aceitável	Eles são organizadas no início do ano e no fim de cada trimestre	Deve ser feita de acordo com os interesses e necessidades	Devemos sempre fazer uma prospeção a nível da instituição para podermos programar a mesma tendo em conta estas necessidades existentes e o interesse dos funcionários (secretária, professores, vigilantes) ou seja todos elementos da comunidade educativa	E preciso analisarmos os problemas que existem dentro das instituições em especial a língua portuguesa pois tem se verificado muitos problemas no desenvolvimento profissional dos alunos da 12ª classe e baixar um pouco para os níveis anteriores para podermos programar estas formações no que toca a qualificação dos professores nos diferentes níveis de ensino.
Participação e avaliação do aproveitamento por parte dos professores da oferta formativa proporcionada	A participação dos professores depende muito do formador (tem haver com a criatividade do formador). Os professores são mais abertos participativos principalmente quando lhes é dado espaço ou abertura para mostrar o que sabem.	E positiva a participação dos professores pois tem se verificado bastante interação e aumento de conhecimentos, muita motivação e disponibilidade.	Tem tido uma adesão enorme à formação o que se percebe depois é que o entusiasmo passa e o professor acaba por não aplicar o que aprendeu	Verificamos uma grande adesão e interesse por parte dos professores, porque os congressos são para todas as instituições de ensino privado e estatal e aderência e enorme.	Sem dúvida que os professores perceberam que é importante participar aprendendo e partilhar as experiências e dificuldades.
Perspectivas e expectativas sobre a formação contínua institucional	Esta a ser organizada de modo a despertar o interesse pois o que esta a ser preparado vem com o objectivo de motiva-los e chamar a sua atenção	E enorme e os professores mostram muito interesse em trabalhar connosco	Gostava de ouvir os meus professores a solicitarem temas dinâmicos que lhes despertasse interesse, depois, atribui-lhes em termos de contagem de tempo de serviço	Perspectivas são várias pois a formação contínua é o elemento chave para mudança de mentalidade dos professores pois os conhecimentos adquiridos por meios delas os fortalecem tornando-os na prática professores inovadores e dinâmicos.	Melhorar a qualidade de ensino.

Tabela 97: Análise das entrevistas por concepções sobre o trabalho colaborativo

CATEGORIA	CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO				
	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Concepções sobre o	Trabalhar	É o trabalho	É impensável	“Colaborar palavra	É interagir, questionar

trabalho colaborativo	colaborativo é fazer parte de um grupo de actividade que luta em união em prol do desenvolvimento de todos.	em equipa ou seja com todos elementos da instituição	não trabalhar em articulação; sem troca de experiência e sem partilhar conhecimentos. Quem se opõe a isto é egoísta, não admite que os outros sejam melhores.	bonita “imagina uma escola só com elementos mudos! o que havia , elementos pouco interactivos trabalhar colaborativamente é envolver todos elementos da comunidade educativa no processo de ensino aprendizagem onde a participação de todos vai a além da simples transmissão de conhecimentos.	sempre de forma a tomarem-se decisões consensuais que procurando sempre ultrapassar as dificuldades não necessariamente impondo mas não o deixar de fazer quando necessário.
Organização e avaliação do trabalho colaborativo implementado ao nível institucional	Verificamos muito na altura da correcção de provas e conclusão do expediente onde verificamos professores a trabalhar juntos de forma que o trabalho corra ou tenha um resultado satisfatório.	Trabalho em que envolvia subdirector pedagógico professores e todos elementos da instituição	Na interacção com os professores verifiquei que havia um colega que dominava geometria e outro matemática e organizamos uma oficina pedagógica na qual surtiu efeito para a troca de experiência entre os professores	Implementou-se dentro da instituição uma dinâmica entre os professores com mais e menos experiência onde os professores durante as aulas de educação física tinha que ir para as aulas de outros professores observar e ajudar o colega a trabalhar, verificamos muitos resultados e uma boa interacção dentro da instituição	Organização de um programa de luta contra a sida. “ dar poder ao jovem a praticar sexo seguro”
Processo de dinamização do trabalho colaborativo	Na hora do intervá-lo a instituição oferece uma merenda para os professores todos os dias e nesta hora é feita uma avaliação do trabalho , dos desafios , debates que servem para melhorar o trabalho . é de ressaltar o trabalho feito pelo coordenador de turno.	Pautar pela união intersecção entre todos por isso digo sempre que o meu gabinete é de portas aberta	Incentivo a todo instante para que haja cada vez mais colaboração entre eles, desiludindo para que não permanecem sozinhos	Para manter esta união realiza-se encontros na hora do intervalo ou a hora do almoço de forma dinâmica (comendo e conversando ou seja trocando ideias) onde a envolvimento com todos os elementos da comunidade educativa.	Planificação de actividades combinadas. Exemplo: saída de campo; visitar uma enseada nos arredores da cidade de Luanda, observação do relevo geográfico, variedade de espécies em biologia, geologia; tipos de rochas, etc... Visitas a uma fábrica ou outros locais Procurando abordar a interdisciplinaridade do tema. Procurando abordar a interdisciplinariedade do tema.

Tabela 98: Representação do contexto de trabalho, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

CATEGORIA	Representação do contexto de trabalho, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional				
	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Processo e progresso	Aprendi muito	Nos somos	Leio, investigo,	As experiências	Como já havia

de desenvolvimento profissional	como professora era difícil perceber muitas orientações que vinham por parte da direcção hoje exercendo o cargo consigo divisar melhor quais as falas e como podem ser ultrapassadas	humanos temos comportamentos adaptados a realidade em todos os contextos por isso o nosso progresso vai se verificando ao longo da vida no dia- -a- dia.	emprego métodos de ensino entre a equipa e procuro elogiar sempre quando isso é aplicado, infelizmente há professores desmotivados, misturando a vida pessoal com a profissional neste contexto observo o comportamento de cada elemento e ajudo-os a superá-los no dia-dia	vivenciadas ao longo da profissão têm sido uma alavanca impulsionadora para o meu progresso e para que progridam comigo aqueles que estão ao meu redor, para além das formações que vou fazendo e da participação em congressos seminários que me têm ajudado a desenvolver dinâmicas constantes para engradecer a instituição e fazer-me crescer cada vez mais profissionalmente	referido é uma preocupação constante poder partilhar com todos os professores e igualmente aproveitar em cada disciplina com os coordenadores de disciplina acumulação de conhecimentos e saber interagir
Contextos de formação e de desenvolvimento profissional	Estamos num mundo cada vez mais tecnológico, as sociedades são dinâmicas e toda a empresa que procura qualidade (tal como a nossa) vê-se obrigada a acompanhar o ritmo da sociedade. É assim que vamos equipando a nossa instituição de forma a ajudar também os professores a desenvolverem os seus conhecimentos a todos os níveis.	Procuró diálogo, tempo e disposição para ajudar os professores a instituição e a mim mesmo.	Neste contexto que estou inserida procuro sugerir, apresentar propostas inovadoras tento motivar a equipa pois trago comigo uma bagagem pedagógica de Portugal que ajuda o desenvolvimento profissional dos professores que estão sobre a minha responsabilidade.	Costumo dizer seja lá onde estiveres mas se tens ideias inovadoras aplica-as ao contexto em que estas inseridas é vê resultados, apenas adapta-as as reais condições do meio e vai em frente, visto que o ser humano é um animal de hábitos e habituam-se as exigências do meio, mas devem ser feitas com muito mérito profissional, estimulando todos os dias a equipa que trabalha consigo.	Sem dúvida a acumulação de experiências e o contacto com tanta gente faz-nos sentir cada vez mais empenhados em melhorar, formando um corpo docente mais dedicado e preocupado em superar e actualizar-se.
Promoção de desenvolvimento profissional ao nível institucional	“Todos podem fazer tudo” aprendi com uma criança de 7 anos por ensinar aos meus alunos uma oração que era obrigatória durante as aulas e achando que o aluno que era autista não sabia e fui surpreendida.	Tomar os professores mais responsáveis para exercerem outras actividades dentro da instituição	Acredito que a educação vai mudar tanto a nível de quadros como infraestruturas.	Continuar a pesquisar dar seminários e participar em congressos de modo que possa contribuir para a promoção dos quadros da instituição com uma visão multifocal em que simultaneamente alunos e professores se desenvolvam.	Na interação com os demais colegas e ao longo das formações dentro das instituições tento sempre fazer com haja promoção de cargo tanto para professores como para coordenadores de modo a estimulá-los para o trabalho. É certo fazendo o meu melhor.

Tabela 99: Exceptivas e perspectivas

CATEGORIA	Expectativas e perspetivas				
	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Expectativas face ao futuro pessoal profissional	Professores dinâmicos e que consigam explorar a	Criação da minha própria instituição.	Investigar, estar equilibrada e gostar do que	Professores criativos, inovadores com espirito	Que as estancias superiores preocupam-se mais com a base

	mente dos alunos, penso que se executarmos todos os projectos que estão em carteira. Conseguimos ter êxitos.		se faz, sem isso não vale a pena coordenar nada!	construtivista, visão multifocal em termos de conhecimentos e trabalho com os alunos numa perspectiva futurista mo.	visto estarem a viajarem bastante para outros Países e beberem de outras experiências, devem passa-las as instituições de modo a solidificar e aumentar conhecimentos aos nossos quadros.
--	--	--	--	---	---

6.9 Triangulação de resultados

No percurso deste trabalho utilizamos vários instrumentos de investigação pertencentes a várias metodologias de investigação de modo a obter várias perspetivas do que se passa em termos de formação do estudo em relevância, permitindo obter uma descrição mais completa e holística da mesma. De seguida far-se-á a tabela de triangulação dos resultados obtidos, com o objectivo de se poder fazer uma descrição e obtermos as conclusões reais sobre a aquisição, impacto e importância da formação contínua realizadas nos colégios privados de Angola especificamente da província de Luanda.

Tabela 100: Triangulação dos resultados.

Unidade de Análise	Questionários	Entrevistas
IDENTIFICAÇÃO	Destaca-se a faixa etária entre os 26 a 30 anos com (20%), maioritariamente feminino 51,6% contratando com a amostra	Aqui destacamos a faixa etária entre os 30 aos 55 anos de idade, todos técnicos superiores apesar de não ter todos a formação na área da educação, verificamos também que em termos de experiência profissional na área que dirigem os subdirectores têm entre 1 a 17 anos de trabalho o que nos preocupa bastante. No que tange as entrevistas podemos reparar que os sub-directores pedagógicos também têm poucos anos de trabalhos o que faz com a partilha de

Unidade de Análise	Questionários	Entrevistas
	<p>masculina (48,4%). Experiência profissional destaca-se que 50,2% professores trabalham como efectivos, em referência ao tempo de serviço na instituição verificamos a representação é obtida sobre os professores com um ano de tempo de serviço (11,2%), seguidos por 4 anos (9,8%), 5 anos (9,3%), 2 (8,8%) e ou anos (7%). O resto do corpo docente é dividido entre as diferentes respostas com percentagens de 0 a 7%. Muito preocupante para nós essa representação</p>	<p>experiência entre os poucos torna-se um pouco deficiente não podendo serem capazes de conhecer os professores que leccionam nestas instituições</p>
<p>PERCURSO PROFISSIONAL</p>	<p>Função do professor: Para eles ser professor é orientar transmitir conhecimentos sob a orientação de supervisores. Preferências: ter um subdirector pedagógico competente. Eles afirmam que o mais agradável: é a interação entre os alunos, mais agradável: é vê-los aprender e o menos agradável: é sentir que seus alunos não aprendem; situações positivas: o convívio entre professores e alunos, situações negativas: a discórdia criada por algumas direcções pedagógicas entre os professores. espectativas: ter direcções</p>	<p>Função dos subdirectores pedagógico: ser o centro de todas as actividades pedagógicas orientando com zelo e profissionalismo de modo a incentivar os professores para a criatividade de estratégias inovadoras nas actividades pedagógicas. Preferências posição face a situação profissional: opiniões diversas consideram um desafio, algo motivador, consideram ainda que devem fazer melhor e ainda um sente-se inconformado com a situação devido a importância que os donos das instituições dão actividade por eles desempenhada. O mais agradável e menos agradável: o mais agradável é a participação de todos no processo de ensino e a interação entre professores aluno e vice-versa, o que menos agrada falta de interesse de alguns professores, má relação entre os elementos da comunidade educativa, professores desmotivados, pouco dedicados ou seja professores repetidores de conhecimentos dos manuais sem interesse nenhum em superação. Situações positivas e negativas: o facto de gostarem de trabalhar com crianças, a boa relação entre os elementos da direcção aspectos negativos quando o professor não vai ao encontro das expectativas das direcções. Espectativas: para os subdirectores eles consideram um desafio pois nunca pensaram sê-lo.</p>

Unidade de Análise	Questionários	Entrevistas
	competentes promovendo melhor interação entre os professores e melhorar a qualidade das formações.	
FORMAÇÃO INICIAL	<p>A maior parte dos professores entrevistados são licenciados correspondendo a 43,7% mas não significa que todos são formados na área a educação esse dado é baseado de modo geral o que se pressupõe a necessidade da formação continua nas instituições onde leccionam.</p> <p>Motivações e influências para escolher esta formação: com relação aos professores em conversa com eles também afirmaram que foi por falta de opção, outros por gostarem, alguns por influências de familiares.</p> <p>Como se processou a entrada para o ensino quando e porquê: nos colégios a maioria correspondente a 90% dos professores afirmam que foi por falta de emprego devido a dificuldade de ingresso no estado e 10% por opção própria.</p> <p>Balço da formação inicial e aspectos mais e menos positivos: Os professores afirmam que e um balanço positivo pois aplicam as metodologias de ensino que aprenderam</p>	<p>Ao nível da formação inicial dos sub-directores podemos verificar que dos 5 directores apenas dois são formados na área da educação uma pós graduada em supervisão pedagógica e outra mestre em supervisão pedagógica os restantes são formados em comunicação social, biologia e topografia.</p> <p>Motivações e influências para escolher esta formação: devido aos problemas existentes no nosso País naquela altura os alunos eram encaminhados por isso verificasse aqui 2 directores que afirmam que foram encaminhados 1 afirma que foi por falta de opção e 2 por opção própria e influência de familiares.</p> <p>Como se processou a entrada para o ensino quando e porquê:</p> <p>Balço da formação inicial e aspectos mais e menos positivos: 3 sub-directores afirmam que é um balanço positivo que vestiram a camisola das actividades os restantes dizem não ter sido a melhor opção pois deveriam ter logo feito o curso de educação.</p> <p>De que modo utilizou o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho porquê: as opiniões foram diversas, de vários modos como analisando o comportamento tanto de professores como alunos, ajudando os professores na disciplina de geografia que tem muita relação com a topografia, auxiliando a teoria e a pratica para que os professores trabalhassem cada vez melhor, foi a melhor coisa que fiz aproveitar a minha experiência para trabalhar com o grupo de professores, incentivando- os a melhor e serem melhores todos os dias com novas estratégias e muita motivação, aplicando e exemplificando a inserção dos conhecimentos com a vida prática.</p>

Unidade de Análise	Questionários	Entrevistas
	<p>durante a formação inicial, no caso de alguns professores de educação física eles dizem que é negativa pois não têm condições de trabalho que os ajuda a aplicar tudo o que aprenderam, falta de um campo adequado e meios para trabalharem.</p> <p>De que modo utilizou o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho os professores que fizeram a sua formação de instrução primária e magistério primário afirmam que foi uma base muito importante, linguagem, espírito vencedor pois as dificuldades não barram o que se pretende atingir.</p>	
<p>REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E OS SEUS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO</p>	<p>Tipo de formação contínua: os professores afirmam o seguinte 12,6% fizeram cursos de formação, 25,1% frequentaram módulos de formação, 20,5% participaram de círculos de estudo 18,6% estiveram presentes em seminários e refresco e 14,4% participaram de oficinas de formação.</p> <p>Avaliação do impacto e influência da formação contínua no desenvolvimento</p>	<p>Tipo de formação contínua: os subdirectores afirmaram que frequentaram vários tipos de formações tais como congressos, learning, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, troca de experiências.</p> <p>Sobre avaliação do impacto e influência da formação contínua no desenvolvimento profissional os sub-directores afirmaram: Serviu para relembrar vários aspectos pedagógicos que estavam esquecidos, para fortalecer conhecimentos e experiências, seminário os professores, tem sido uma mais-valia para mim como profissional e serviu para eu transmitir também aos meus professores e fortalece-los, com a necessidade de sermos sempre claros demonstrando a ciência, pois esta não é algo acabado tudo esta em transformação e com o avanço da tecnologia não se reformulam teorias, atualizasse.</p> <p>Organização institucional da formação contínua: as opiniões variam 1 dos subdirectores afirma que devem ser feitas de seis em seis meses outra no início do ano lectivo e no final de cada trimestre, três destes afirmam que deve ser feito de acordo aos interesses e necessidades, fazendo uma prospeção.</p> <p>No que toca a participação e avaliação do aproveitamento por parte dos professores da oferta formativa proporcionada: os su-directores foram unânimes que afirmar que existe uma adesão muito grande por parte dos professores, pois todos estão interessados em aumentar os seus conhecimentos.</p>

Unidade de Análise	Questionários	Entrevistas
	<p>profissional: neste aspecto 51,6% concordam que as formações foram de encontro aos seus interesses, mas em conversa com os mesmos e de acordo ao inquérito verificamos que podemos verificar uma disparidade de informação pois os mesmos afirmaram que não são nada importantes para a sua prática diária.</p> <p>Organização institucional da formação contínua: a maior parte dos professores entrevistados afirma que as direcções das escolas não organizam formações põe em causa a crise tornando as instituições privadas carenciadas. Apenas 10% afirmou que as direcções fazem formações continuas</p> <p>Participação e avaliação do aproveitamento por parte dos professores da oferta formativa proporcionada:os</p>	<p>Neste ponto sobre as perspectivas e expectativas sobre a formação contínua institucional existe uma certa dificuldade por parte dos subdirectores sobre o que pensam os seus professores sobre a formação contínua pois uns afirmam que serve para melhoria da qualidade de ensino, outros que estão a preparar o melhor para o próximo ano lectivo, outros ainda afirmam que gostariam que seus professores fossem capazes de sugerir temas bastante sugestivo para ser ministrados nos próximos seminários e outros mais focam a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores.</p>

Unidade de Análise	Questionários	Entrevistas
	<p>professores consideram que quando há formações a aderência é fraca pois os mesmos estão desmotivados com os salários e relações interpessoais existentes dentro destas instituições acham que os donos das mesmas os considerem penas como “força produtiva”</p> <p>Perspectivas e expectativas sobre a formação contínua institucional: que as direcções repensassem na melhor forma de melhorar a qualidade do ensino promovendo formações gerais e direccionada para as várias áreas de conhecimento</p>	
<p>CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO</p>	<p>Concepções sobre o trabalho colaborativo: Existe uma divergência de opiniões como é o trabalho de interajuda entre colegas “ um por todos e todos por um”, é o trabalho participado onde todos superam as dificuldades, troca de saberes.</p> <p>Organização e avaliação do trabalho colaborativo implementado ao nível institucional: o exemplo dado por 80% dos professores é sobre o trabalho feito na feita das pautas onde</p>	<p>Sobre este ponto as concepções divergem como vemos uns afirmam: Trabalhar colaborativo é fazer parte de um grupo de actividade que luta em união em prol do desenvolvimento de todos, outro é o trabalho em equipa ou seja com todos elementos da instituição, é impensável não trabalhar em articulação; sem troca de experiência e sem partilhar conhecimentos. Quem se opõe a isto é egoísta, não admite que os outros sejam melhores, “colaborar palavra bonita “imagina uma escola só com elementos mudos! o que havia , elementos pouco interactivos trabalhar colaborativamente é envolver todos elementos da comunidade educativa no processo de ensino aprendizagem onde a participação de todos vai a além da simples transmissão de conhecimentos, é interagir, questionar sempre de forma a tomarem-se decisões consensuais que procurando sempre ultrapassar as dificuldades não necessariamente impondo mas não o deixar de fazer quando necessário.</p> <p>Sobre a forma como as instituições organizam o trabalho colaborativo ouvimos as seguintes opiniões: verificamos muito na altura da correcção de provas e conclusão do expediente onde vemos professores a trabalhar juntos de modo que o mesmo corra ou tenha um resultado satisfatório, Trabalho em que envolvia subdirector pedagógico professores e todos elementos da instituição, Na interacção com os professores verifiquei que havia um colega que dominava geometria e outro matemática e organizamos uma oficina pedagógica na qual surtiu efeito para a troca de experiência entre os professores, implementou-se dentro da instituição uma dinâmica entre os professores com mais e menos experiência onde os professores durante as aulas de educação física tinha que ir para as aulas de outros professores observar e ajudar o colega a trabalhar, verificamos muitos resultados e uma boa</p>

Unidade de Análise	Questionários	Entrevistas
	<p>se envolve grupos de trabalho para que a actividade se desenvolva mais rapidamente 10% deram exemplos de actividades realizadas fora da instituição como visita de estudo e a planificação das aulas trimestralmente, consideram de grande importância para interação entre os professores da mesma área</p> <p>Processo de dinamização do trabalho colaborativo: são dinamizadas pelos coordenadores de ciclo onde eles procuram uma maior interação entre os professores envolvidos nas actividades.</p>	<p>interacção dentro da instituição, organização de um programa de luta contra a sida. “ Dar poder ao jovem a praticar sexo seguro.</p> <p>As opiniões divergem sobre o processo de dinamização do trabalho colaborativo pois as instituições são diferentes e as perspectivas também: uns oferecem merendas para aproveitar e trocar ideias nas horas o intervalo promovendo deste modo o debate, outros oferecem seus gabinetes afirmando que o gabinete é de portas abertas, outros incentivam os professores a nunca estarem sozinhos, outros sim planificam actividades combinadas como visitas de campo entre elementos de diversas áreas e grupos de estudo de modo a promover a interdisciplinaridade.</p>

Unidade de Análise	Questionários	Entrevistas
<p>Representação do contexto de trabalho, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional</p>	<p>Processo e progresso de desenvolvimento profissional: consideram que as direcções não estão interessados no seu progresso nas instituições mas sim com o desenvolvimento dos alunos “somos descartáveis “ o mais importante é o cliente , mas ao longo dos anos aprendo muito pois quando começamos a trabalhar viemos com conhecimentos preconcebidos e a prática faz-nos pensar de maneira diferente.</p> <p>Contextos de formação e de desenvolvimento profissional: afirmam que é no contexto afectivo, profissional e social pois a interação com os alunos faz-nos reflectir sobre o real papel do professor</p>	<p>Processo e progresso de desenvolvimento profissional: vejamos várias opiniões tendo em conta os contextos de cada profissional um deles afirmou como teve a vantagem de ser professor e agora sub-directora da mesma instituição pode verificar as falhas da direcção e acautelando –as, um segundo diz que o ser humano é um ser adaptável e seu progresso é demonstrado no seu dia-a-dia, um terceiro diz para progredir lê investiga, emprega métodos e estimula os seus colaboradores de modo a superar as dificuldades encontradas durante a sua actividade pedagógica, outro afirma que suas experiencias têm sido a alavanca impulsionadora para o seu progresso fazendo deste modo com que os que se encontram ao seu redor evoluam engradecendo deste modo a instituição, e o último disse – nos que a partilha de conhecimentos entre os vários elementos de outras áreas do saber tais como geografia, biologia entre outras disciplinas ajudam o desenvolvimento profissional de um individuo.</p> <p>Contextos de formação e de desenvolvimento profissional: os directores afirmam que a necessidade das instituições inovarem em termos de tecnologias de informação e comunicação visto estarem num mundo tecnológico para além desta inovação há necessidade de interacção e diálogo com seus professores independentemente do meio em que estão inseridos para que eles se tornem cada vez mais fortes.</p> <p>Promoção de desenvolvimento profissional ao nível institucional do ponto de vista dos sub-directores ouviu-se um <i>slogan</i> “ todos podem fazer tudo” o importante é que as direcções deem mérito aos professores de modo a promovê-los para outros cargos, partilhando conhecimentos e dando responsabilidades aos mesmos.</p>

Unidade de Análise	Questionários	Entrevistas
	<p>Promoção de desenvolvimento profissional ao nível institucional: as instituições não estão nem aí.</p>	
<p>Expectativas e perspetivas</p>	<p>Expectativas face ao futuro pessoal profissional: a maior parte dos entrevistados afirma que não vai continuar na área da educação os restantes dizem que se não mudarem as políticas da educação teremos o ensino em situação descendente que “informa mais não forma” “Não quero continuar não devo morrer professor”</p>	<p>Expectativas face ao futuro pessoal profissional: os profissionais afirmam que querem professores dinâmicos, inovadores, criativos, investigadores, com espírito construtivista mas que as estâncias superiores preocupam-se com o desenvolvimento da educação em Angola indo buscar outras experiências a nível internacional.</p>

Capítulo VII

Capítulo VII – Conclusões e proposta de formação contínua

7.1 Conclusão gerais

A problemática da formação contínua nas instituições de ensino especificamente nos colégios privados de Lunda/Angola, esta directamente relacionada com a preparação dos professores que exerceram a actividade de ensinar com responsabilidade e dedicação, de modo que possa existir maior rendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino. É um tema que deve fazer parte da planificação das actividades de uma escola pois não existem escolas em desenvolvimento se não houver investimento na formação dos quadros.

Deste modo, em termos gerais podemos aferir que as conclusões mais globais:

- Os sub-directores das instituições privadas tem pouco tempo de trabalho nas instituições;
- Que os professores das instituições querem ter sub-directores mais competentes e inovadores;
- Os directores conhecem o trabalho que devem exercer nas direcções mas o problema e terem mais de um emprego impossibilita-os em dar o máximo para que o trabalho seja de qualidade;
- Que os professores estão interessados que seus alunos aprendam;
- Os donos das instituições atrapalham o trabalho que deve ser feito pelos sub-directores tirando-lhes o mérito;
- 50% Dos sub-directores não são formados na área da educação, o que acaba prejudicando o trabalho pois muitos acabam aprendendo a exercer as suas actividades com os professores pois são colocados por conveniência ou por anos de serviço na educação;
- Os sub-directores utilizam as suas experiências para passarem para os professores que com eles trabalham;
- Que em Angola a formação inicial para professores tem equivalência à 12 classe do ensino médio;
- As direcções dos colégios têm dificuldade em verificar qual altura certa para superar os seus professores;
- As direcções incentivam o trabalho colaborativo apesar da resistência;
- Que existem formações feitas nas instituições mas não devem ser consideradas de formações contínuas;
- As direcções promovem actividade para que haja formação nas instituições mais muito deficientes pois são feitas por profissionais com pouca experiência e capacidade inovadora

7.2 Conclusões específicas

De acordo com cada um dos objectivos específicos do trabalho, apresentamos as conclusões mais concretas correspondentes a cada um deles.

1. Identificar as perspectivas que os professores primários e do 1.º Ciclo têm sobre a formação contínua em geral.

- Verificamos que os professores primários querem que sejam dados temas do seu interesse,
- Que os temas também sejam sugeridos por eles

2. Identificar o modelo e os tipos de formação contínua que os professores têm frequentado

- Os professores frequentam mais módulos de formação centrada nas metodologias de ensino.
- Não existe um modelo de formação contínua;

3. Identificar as necessidades de formação contínua dos professores em estudo.

- Verifica-se necessidade de formação em várias temáticas éticas e deontologia profissional, introdução as novas tecnologia de comunicação e informação, as novas estratégias de ensino para o século XXI, como identificar as crianças com dificuldades de aprendizagem;
- Necessidade de formação específica nas diferentes áreas de ensino tais como Língua Portuguesa, matemática, estudo do meio, biologia, geografia, história, matemática, física, química ...
-

4. Conhecer as propostas de formação contínua e os planos de formação promovidos pelas instituições seleccionadas e analisar de que modo a formação contínua ‘oferecida’ vai de encontro aos interesses, expectativas e necessidades dos professores

- As instituições privadas planificam seminários de refrescamento para os professores e troca de experiências dentro das instituições
- A maior parte das formações são organizadas pela ANEP
- As formações dadas muitas vezes não vão de encontro as expectativas e necessidades dos professores mas eles as assistem de acordo aos temas sugeridos pelos formadores.

- Não existe nas instituições de ensino privado um plano de formação para os professores e outros elementos do processo de ensino aprendizagem;

5. Compreender o modo como os professores primários e do 1.º ciclo percebem o seu percurso de formação e de desenvolvimento profissional.

- Os professores não verificam grande preocupação das instituições para o seu desenvolvimento profissional.
- Não se estabelecem balanços periódicos para analisar o nível de desenvolvimento dos professores e outros profissionais envolvidos
- Consideram que aprendem muito ao longo dos anos mas com a sua experiência enquanto professor;

6. Analisar os efeitos da formação contínua efectivamente frequentada nas representações e práticas dos professores.

- Os efeitos são negativos já que não existem formação continuada mas sim seminários de refrescamento que muitas vezes não ajudam na superação das dificuldades dos professores
- As formações não contribuem de modo algum para o desenvolvimento da sua prática diária pois não existem formações contínuas organizadas pelas instituições.

7. Compreender as implicações da formação contínua frequentada ao nível do desenvolvimento profissional dos professores e da(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais)

- Os professores auferem salários muito baixos com uma carga de trabalho muito elevada;
- Há professores que trabalham das 8 as 16 horas sem subsídios de alimentação e transporte;

8. Promover a formação em serviço dos jovens professores a leccionar nos colégios seleccionados para o estudo

- As instituições do ensino privado estão apenas preocupadas com os lucros que possam tirar dali pois a maior parte dos donos das instituições na são formados na área e seus directores são funcionários públicos e vêm o ensino como uma forma de lucrar algum valor.

9. Analisar e interpretar o acompanhamento pedagógico dos professores das instituições seleccionadas;

- Consideram que as direcções pedagógicas não têm capacidade para a exercer a actividade pois muitos deles não são formados na área.
- Os subdirectores pedagógicos apenas controlam a entrada e saída dos professores sem se importar com o trabalho realizado dentro da sala de aula;
- Os sub-directores pedagógicos consideram que o facto de analisarem os planos de aula é o suficiente para controlar o que se faz na sala de aula;

10. Conhecer a importância dada pelas direcções dos Colégios à formação contínua dos seus professores;

- As direcções dos colégios não dão nenhuma importância as formações contínuas pois consideram mais um gasto para instituição
- As direcções dos colégios não vem a formações como um investimento mais sim como um custo adicional na persecução dos seus objectivos de educação empresariais ou de produção;

11. Aferir o tipo e os critérios de avaliação da formação promovidos por estas instituições.

- Não existem critérios de avaliação das formações.

7.3 Proposta de formação contínua

- Que se criem políticas de formação continuada a nível do ministério da educação que beneficiem os professores e todos os profissionais da educação;

- Que se criem centros de formação vocacionadas para superação dos professores;
- Que esses centros de formação tenham pessoas capacidades científica e pedagógica para ministrar as aulas de superação de professores;
- Que os centros de formação preparem programas de formação adequados a sua clientela;
- Dentro dos centros devesse abordar temas relacionados com as classes e disciplinas lecionadas nos diferentes níveis de ensino e outras áreas gerais para dar impetus aos professores ao longo dos seus trabalhos;
- Que as instituições de ensino criem projectos educativos onde espelham as formações contínuas dos professores ao longo do ano lectivo;
- Que se dê possibilidades aos professores de fazerem essas formações durante três dias ou mais quando houver necessidade e oportunidade;
- Que se proporcionem duas horas por dia para criarem momentos de reflexão, círculos de aprendizagem, troca de experiências entre os vários elementos;
- Que se criem momentos de reflexão sobre os manuais escolares seus conteúdos formas de avaliação e fichas de trabalho para o reforço das actividades nas salas de aula;
- Os momentos para esse tipo de formação pode ser no seu horário normal de trabalho;

- As formações contínuas devem ser de carácter obrigatório para todas as instituições tanto do ensino privado como do ensino público, permitindo deste modo criar uma avaliação de desempenho para cada professor bem como a sua promoção dentro das instituições.
- É fundamental que as instituições de ensino se responsabilizem pelas formações que os professores devem fazer para a melhoria do seu trabalho e para a melhoria da qualidade de ensino;
- Que haja critérios de avaliação com relação as formações promovidas pelas instituições;

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª ed., Lisboa: Livraria Almedina.
- ALLESSANDRINI, Cristina D. (2002). *O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional*. Porto Alegre: Editora Artmed.
-
- ALVES, M. P. & FLORES, M. A. (Org.), (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*, Lisboa, Edições Pedagogo.
- BARREIRA Aníbal e MOREIRA, Mendes (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
-
- BENEDITO, N. D. S. (2012). *Centralização, autonomia e diversidade nos Sistemas Educativos de Angola e Portugal*. Chamusca-Portugal, Edições Cosmos.
- BRAGA, R.J.V.A. (2012). *Formação e educação do cuidador informal da pessoa com AVC agudo. Tesina, Universidade de Granada, Espanha*.
- BRONCKART Jean-Paul e DOLZ, Joaquim (2004). «A noção de competência: Qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das acções de linguagem?». In DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmeé (orgs.). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 29-46.
- CARDOSO, F. F.M., (1995). *Estudo da motivação dos alunos da 12ª classe do IMNE/Garcia Neto em Luanda perante a formação docente*, Trabalho do fim do curso (Licenciatura), ISCED/Luanda,
- CARVALHO, J. E. (2009). *Metodologia do trabalho científico: «saber-fazer» da investigação para dissertações e teses*. 2ª ed., Lisboa, Escolar Editora.
- CASTRO, J. S. (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación*

- permanente del profesorado no universitario*. Tese Doutoral, Universidade de Lleida, Espanha.
- CAUTERMAN, M. M.; DEMAILLY, L.; DEMAILLY, L., SUFFYS, S. & BLIEZ-SULLEROT, N., (s/d). *É útil a formação contínua dos professores*. Porto: Editora Rés.
 - COSME, A. (2000). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto, Editora Livpsic.
 - DAY, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Editora Porto.
 - DÍAZ, S.S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela: Análise de su funcionamiento*. Tese Doutoral, Universidade Autónoma de Barcelona, Faculdade de Ciencias de La Educación.
 - ENGUITA, M.F. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Editora Artmed.
 - ESTRES, M.E. & ESTRELA, A. (1977), *Perspectivas actuais sobre a formação de professor*. Lisboa: Editora Estampa.
 - FORMOSINHO, J. (coord.) (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
 - FLEURY, Afonso & FLEURY, Maria Tereza Leme, (2001). *Estratégias empresariais e formação de competências*. 2ª edição.. São Paulo: Editora Atlas.
 - Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
 - GARCIA, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto, Editora Porto.
 - HAYDT, R. C. C. (1997). *Avaliação do processo de ensino/aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.
 - KAMBWA, A. (1999). *Debate sobre o tema: Ensino Superior em Angola, TPA, Programa Janela Aberta*, Luanda.
 - Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994, 2005) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LOPES, A. & PICADO, L. (2010). *Concepção e gestão da formação profissional contínua: Da qualidade individual à aprendizagem organizacional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- MANION, L. C, LOUIS (2002) *Métodos de investigación educativa* (2ª edição).Madrid, Editora Muralla.
- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. (2010). *Técnicas de pesquisa* (7ª edição). São Paulo, Editora Atlas.
- MARTINS, G. A. & LINTZ, A. (2000). *Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso* (5ª Edição). São Paulo: Editora Atlas.
- MENDONÇA, Maria Elisabete Nascimento, (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna*. Tese de Mestrado, Universidade da Madeira.
- MINAYO, M.C.S. (org.), (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 25ª ed., Editora Vozes, Rio de Janeiro.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INIDE), (2005). *Currículo do Ensino Primário*, 2ª ed., Luanda, Texto Editora/INIDE.
- NOVOA, A. (Org.), (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores* (16ª Edição). Porto: Porto Editora.
- PAQUAY, L., PERRENOUD, P.; ALTET, M. & CHARLIER, E. (2001). *Formando professores profissionais* (2ª Edição). Porto Alegre: Editora Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. & THURLER, G. M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed., Porto Alegre: Editora Artmed.

- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2003). *Porquê construir competências a partir da escola*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa
- PETERSON, P. D. (2004). *O professor do ensino básico* (1ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- PIMENTA, S. G. (Org) (2000). *Didáctica e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Editora Cortez.
- Revista Culonga (2001). *O novo quadro democrático depois de 1991 e a problemática da formação de professores em Angola, em Culonga, ensinar/aprender*, N° Especial, Revista do ISCED/Luanda, da Universidade Agostinho Neto, Luanda.
- RIBEIRO, D. (s/d). *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalização docente*. Texto de apoio. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- RICHARDSON, R.J. (2007), *Pesquisa social: métodos e técnicas*, 3ª ed. Editora Atlas, São Paulo.
- SACRISTÁN, GOMES, RODRIGUÊS, SANTOMÉ, RASCO, & MENDES (2011) *Educar por competências* (1ª edição) Porto Alegre, Editora Artmed.
- VIEIRA, F.; MOREIRA, M.A.; BARBOSA, I.; PAIVA, M. & FERNANDES, I.S. (2010) *No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2ª Edição). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Editora Educa.

Webgrafia

- <http://aprendizagem-autodirigida.blogspot.com/>, Acesso em 09/05/2013
- FONTES, C., (2004). *Profissão: Professor*, in:
<http://educar.no.sapo.pt/PROFS2.htm>, Acesso em 18.07.2009
- <http://rived.mec.gov.br/comousar/textoscomplementares/complementarmod13.pdf>, Acesso em: 04/05/2013
- http://rmoura.tripod.com/sdl_learnproc.htm, Acesso em 09/05/2013
- <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/educontinuada.pdf.consultado>, consultado em 3/04/2013
- José Mário Pires Aza, in: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200016&script=sci_arttext, Acesso em 21/4/2013.
- <http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=>, Acesso em 18/7/2013
- <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf> Acesso em 3/8/2013 (REFLEXOES SOBRE COMPETENCIAS)

ANEXO I- Guião da entrevista

Guião de Entrevista

Objectivos		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o significado que a direcção pedagógica atribui ao seu próprio trabalho e à sua profissão • Compreender o contributo da formação inicial e da formação contínua para a prática educativa dos professores • Conhecer a opinião da direcção pedagógica sobre a formação contínua realizada pelos seus professores e a sua articulação com o contexto de trabalho • Conhecer as concepções da direcção pedagógica sobre o trabalho colaborativo entre os professores • Conhecer as perspectivas da direcção pedagógica sobre o desenvolvimento profissional dos seus professores • Compreender as oportunidades e estratégias de desenvolvimento profissional promovidas pela instituição em contexto de trabalho • Identificar as fases e experiências mais significativas para o desenvolvimento profissional dos professores • Identificar os factores que inibem e/ou promovem o desenvolvimento profissional dos professores no seu contexto de trabalho 		
Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
I Legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	<p>Informar o entrevistado, em linhas gerais, sobre o nosso objecto de estudo, objectivos e procedimentos relativos à técnica de entrevista como complemento dos dados já recolhidos com consentimento informado através do questionário;</p> <p>Solicitar a participação aos directores pedagógicos, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</p> <p>Informar os directores pedagógicos que as respectivas transcrições das entrevistas ser-lhe-ão fornecidas para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerarem pertinente. No final dos estudos, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise;</p> <p>Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios);</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou em pequenos excertos os dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação</p>
II Percurso e identidade profissional	Recolher elementos sobre as concepções do director pedagógico acerca da sua profissão e do seu papel	<p>2.1- O que significa para si ser director pedagógico?</p> <p>2.2- Como se sente enquanto director pedagógico hoje? 2.2.1 Porquê?</p> <p>2.3 O que é mais agradável, o que lhe agrada menos e o que lhe é mais difícil no trabalho? 2.3.1 Porquê 2.3.2 Dê exemplos?</p> <p>2.4 Como descreve o seu percurso profissional (situações, e experiências positivas e negativas que mais o/a marcaram)?</p> <p>2.5 Durante a sua carreira profissional pensava ser o que é hoje? 2.5.1 Se sim o que pensou fazer para melhorar o trabalho dos professores?</p>

<p>III Formação inicial</p>	<p>Obter dados relativos à formação inicial do director/a pedagógico/a</p>	<p>3.1 Que formação inicial fez? 3.2 Que motivações e influências contribuíram para ter escolhido esta formação inicial? 3.2.1 Porquê? 3.3 Como se processou a sua entrada para o ensino? 3.3.1 Quando? 3.3.2 Porquê? 3.4 Olhando para trás, fazendo uma retrospectiva, que balanço faz da sua formação inicial (que aspectos mais e menos positivos identifica)? 3.4.1 Porquê? 3.5 De que modo tem utilizado o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho? 3.5.1 Porquê?</p>
<p>IV Representações acerca dos processos de formação contínua e dos contextos formativos</p>	<p>Obter dados relativos à percepção do/a directora/o pedagógico sobre a formação contínua que frequentam e em geral</p>	<p>4.1 Que tipo de formação contínua fez ao longo da sua carreira? 4.1.1 Porquê essa escolha? 4.2 De que modo a formação contínua se repercutiu no seu desenvolvimento profissional e na sua prática? 4.2.1 Porquê? 4.2.2 Pode dar-nos exemplos? 4.3 Como acha que deve ser organizada a formação contínua? 4.3.1 Porquê? 4.4 Como tem organizado as acções de formação na sua instituição? 4.4.1 Pode dar-nos exemplos? 4.5 Qual a sua opinião sobre a participação dos professores nas acções de formação organizadas pela instituição? 4.5.1 Porquê? 4.6 Como pensa organizar a formação futura, qual será a sua posição em relação aos seguintes aspectos: 4.6.1 Interesses, motivações, disponibilidade? 4.6.2 Áreas de formação? 4.6.3 Condições e modos de funcionamento? 4.6.4 O que mudará tendo em conta as outras formações já realizadas?</p>
<p>V Concepções pessoais acerca do trabalho colaborativo</p>	<p>Conhecer o modo como o entrevistado define o trabalho colaborativo Perceber como o entrevistado se revê nos processos de colaboração em que participa</p> <p>Compreender a importância que atribui à colaboração no seu dia-a-dia profissional</p>	<p>5.1 O que é para si trabalhar colaborativamente? 5.2 Pode descrever alguma experiência de colaboração profissional que tenha vivenciado na instituição onde trabalha e que tenha tido significado para si? E ou uma experiência colaborativa que não resultou? 5.3 Em seu entender quais são as vantagens do trabalho em colaboração? 5.4 Quais são as dificuldades que os seus professores encontram no trabalho colaborativo? 5.5 De que modo a formação poderia ajudar a fomentar a colaboração entre os professores? 5.6 Que lugar ocupa a colaboração no seu dia a dia? 5.7. Que tipo de estratégias e actividades utiliza para fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes na sua instituição?</p>
<p>VI Representações que os directores pedagógicos têm do seu contexto de trabalho, sobre as oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e de mudança</p>	<p>Compreender as oportunidades de aprendizagem dos professores em contexto de trabalho Compreender as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores no contexto de trabalho Compreender as representações do professor da mudança no desenvolvimento profissional</p>	<p>6.1 Tendo em conta o seu percurso e experiência profissional, gostaria que falasse de alguns aspectos específicos: 6.1.1 O que tem aprendido? 6.1.2 Em que contextos? 6.1.3 Quando aprendeu? 6.1.4 Com quem? 6.1.5 Como? (se foi lendo livros, ouvindo pessoas) 6.2 Qual o impacto dessas aprendizagens na sua prática, ou na sua forma de pensar a organização do trabalho pedagógico? 6.3 Tendo em conta o seu contexto de trabalho, a sua escola, na sua opinião que oportunidades de desenvolvimento profissional tem oferecido aos seus professores, ou tem neste momento, individual, quer a nível colectivo? Pode dar exemplos (departamento, grupo...) 6.4 De acordo com a sua experiência e de um modo geral, que mudanças, que medidas, ou que políticas têm influenciado o modo como vê a profissão</p>

		<p>docente e o modo como trabalha com os colegas na escola?</p> <p>6.5 Olhando para o seu percurso profissional, quais foram as experiências (formais e/ou informais) que fizeram a diferença no seu trabalho, isto é que o fizeram repensar ou questionar ou até alterar o modo como vê o ensino e as suas práticas?</p> <p>6.6 Indique momentos particulares pessoais/episódios de significado pessoal e profissional na sua vida e na sua carreira que provocaram uma mudança positiva ou negativa em si?</p> <p>6.6.1 Porquê?</p> <p>6.6.2 De que modo?</p>
VII Perspectivas	Conhecer as perspectivas que os directores pedagógicos têm para o futuro	<p>7.1 Quais são as suas perspectivas para o futuro no ensino e o que pensa delas?</p> <p>7.2 Como imagina o resto dos seus anos no ensino?</p> <p>7.3 Quer acrescentar algo?</p>

ANEXO II - Inventário de categorias, subcategorias de análise e indicadores relativos a entrevista

Inventário de categorias, subcategorias de análise e indicadores relativos a entrevista

CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS	INDICADORES
II. Percorso e identidade Profissional		2. Representação pessoal sobre a profissão e o seu papel	2.1.1. Significado do papel e função desempenhado 2.1.2. Preferência e posição face à satisfação profissional 2.1.3. Percorso profissional 2.1.4. Expectativas
III. Formação Inicial		3.1. Formação	3.1.1. Formação profissional 3.1.2. Formação específica
		3.2. Concepções sobre a formação inicial	3.2.1. Motivações para a formação 3.2.2. Contributos e influência da formação inicial no trabalho desempenhado
IV. Representações sobre a formação contínua e os contextos de formação		4.1. Auto-avaliação da formação contínua	4.1.1. Tipo de formação contínua realizada 4.1.2. Avaliação do impacto e influência da formação contínua no desenvolvimento profissional
		4.2. Formação Contínua institucional	4.2.1. Organização institucional de formação contínua 4.2.2. Participação e avaliação do aproveitamento por parte dos professores da oferta formativa proporcionada 4.2.3. Perspectivas e expectativas sobre formação contínua institucional
V. Concepções sobre o trabalho colaborativo		5.1. Percepções sobre trabalho colaborativo	5.1.1. Concepções sobre trabalho colaborativo 5.1.2. Organização e avaliação do trabalho colaborativo implementado ao nível institucional 5.1.3. Processo de dinamização do trabalho colaborativo
VI. Representações do contexto de trabalho, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional		6.1. Percorso profissional	6.1.1. Processo e progresso de desenvolvimento profissional 6.1.2. Contextos de formação e de desenvolvimento profissional 6.1.3. Promoção de desenvolvimento profissional ao nível institucional
VII. Expectativas e perspectivas		7. Perspectivas	7.1.1. Expectativas face ao futuro pessoal e profissional

ANEXO III - Questionário dirigido aos professores

Questionário dirigido aos professores

Questionário

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação. O objectivo deste questionário é analisar alguns aspectos relacionados com o impacto da Formação Contínua nos Professores. Será respeitado o anonimato. Os dados destinam-se exclusivamente ao tratamento estatístico.

A sua colaboração é importante para a investigação que nos propomos realizar pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

Questionário n.º _____

Assinale com **X** as características que correspondem à sua situação específica:

Dados pessoais e profissionais

1. Género: Feminino Masculino
2. Idade: 20 a 25 anos 26 a 30 31 a 35 36 a 40 41 a 45
46 a 50 51 a 55 + de 55

3. Habilitações académicas:

Mestrado Pós-graduação Licenciatura Bacharelato

Outro tipo de formação, Qual?

4. Situação Profissional:

Efectivo Contratado

5. Tempo de Serviço na instituição que trabalha : _____

Tempo de serviço na educação: _____

Trabalha em que instituição de ensino? _____

Qual o seu horário de trabalho: _____

Secção A) – As questões que se seguem incidem sobre as Acções de Formação Contínua que

Frequentou nos últimos 5 anos. Por favor, assinale a resposta que se adequa à sua experiência pessoal.

6. Assinale quantas acções de formação frequentou, nos últimos 5 anos: _____

7. Indique com que frequência as frequentou (ex.1 por ano; 2 por ano ...):

8. Indique as modalidades (e quantas) acções de formação contínua frequentou e as respectivas temáticas (ou designações):

Curso de formação temática:

Módulo de formação temática:

Círculo de estudos/ temática:

Seminários de refrescamento/ temática:

Oficina de formação temática:

9. Em que local frequentou as acções de formação atrás referidas:

Na escola onde leccionava

No Centro de Formação do Ministério da Educação

Numa Universidade

Outro __ Qual?

Assinale o grau de importância que, tendo em conta a formação contínua que frequentou, atribui a cada uma das afirmações, de acordo com a seguinte escala:

MI = muito importante; I = Importante; PI = pouco importante; NI = nada importante.

10. Razões/motivos da escolha do local para fazer a formação:

Razões	MI	I	PI	NI
Proximidade de casa				
Modalidades e tipo de formação proporcionada				
Temáticas abordadas				
Credibilidade da Instituição de formação				
Reputação dos formadores				
Obrigatoriedade por parte da Escola				
Cumprimento de funções docentes				

Outras razões, por favor indique quais:

11. Motivos que o levaram a frequentar a formação:

Razões	MI	I	PI	NI
Reflexão sobre os problemas da educação				
Actualização de conhecimentos				
Interesse pessoal pela temática proposta				
Aprofundamento dos meus conhecimentos no âmbito educativo				
Obtenção de créditos para a progressão na carreira				
Investigação da própria prática docente de modo mais fundamentado				
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, novas disciplinas, ensino Especial...)				
Encontro com outros professores				
Compreensão e implementação das alterações curriculares com a reforma educativa				
Quebra da rotina e o isolamento profissional				
Partilha de experiências/problemas específicos				

Outras razões, por favor indique quais:

12. De toda a formação contínua frequentada, nos últimos 5 anos, qual/quais foi/foram a(s) mais relevante(s) para o seu desenvolvimento profissional (atitudes, crenças, práticas de ensino e funções administrativas). Porquê?

B) Esta secção prende-se com a incidência das repercussões da formação contínua frequentada, nos últimos 5 anos. Assinale a resposta que melhor corresponde à sua situação particular, colocando um círculo à volta do número correspondente ao seu grau de concordância com os enunciados apresentados de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente.

As acções de formação contínua que frequentei nos últimos 5 anos, de um modo geral,

...

13. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais 1 2 3 4 5

14. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica (ex. fotografia, pintura....) 1 2 3 4 5
15. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das disciplinas que lecciono. 1 2 3 4 5
16. Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos. 1 2 3 4 5
17. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular com a reforma educativa 1 2 3 4 5
18. Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC) 1 2 3 4 5
19. Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pelo Governo/ Ministério da Educação. 1 2 3 4 5
20. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais 1 2 3 4 5
21. Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional 1 2 3 4 5
22. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas 1 2 3 4 5
23. Motivaram-me para a construção de materiais didácticos 1 2 3 4 5
24. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos 1 2 3 4 5
25. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores 1 2 3 4 5
26. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional 1 2 3 4 5
27. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional 1 2 3 4 5
28. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação. 1 2 3 4 5
29. Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática 1 2 3 4 5
30. Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos. 1 2 3 4 5
31. Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade/comunidade educativa 1 2 3 4 5
32. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação. 1 2 3 4 5
33. Contribuíram para a alteração das minhas práticas docentes 1 2 3 4 5
34. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos 1 2 3 4 5
35. Contribuíram para uma maior comunicação com outras escolas 1 2 3 4 5
36. Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor 1 2 3 4 5
37. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações. 1 2 3 4 5
38. Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas. 1 2 3 4 5
39. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores 1 2 3 4 5

C) Esta secção inclui afirmações sobre a formação contínua creditada em geral. Assinale apenas uma resposta colocando um círculo à volta do número correspondente ao seu grau de concordância com os enunciados apresentados de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente

40. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares de cada disciplina. 1 2 3 4 5
41. A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão. 1 2 3 4 5
42. A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos. 1 2 3 4 5
43. A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos. 1 2 3 4 5
44. A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola. 1 2 3 4 5
45. A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores. 1 2 3 4 5
46. O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo. 1 2 3 4 5
47. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade de cada uma das disciplinas. 1 2 3 4 5
48. O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução problemas específicos com os quais os professores se defrontam (lidar com crianças com deficiência(s), indisciplina...). 1 2 3 4 5
49. A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra. 1 2 3 4 5
50. A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência. 1 2 3 4 5
51. A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas. 1 2 3 4 5
52. A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas. 1 2 3 4 5
53. Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos. 1 2 3 4 5

-
54. A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas. 1 2 3 4 5
55. Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades. 1 2 3 4 5
56. Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão. 1 2 3 4 5
57. As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias. 1 2 3 4 5
58. No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas. 1 2 3 4 5
59. Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação. 1 2 3 4 5
60. A formação contínua deve ser uma preocupação das direcções das Escolas pois são elas que as devem promover. 1 2 3 4 5
61. Se desejar acrescentar outras informações/dados julgados pertinentes relacionados com a temática do questionário, por favor utilize o espaço que se segue:

Muito Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO IV - Carta dirigida às direcções dos colégios

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



Luanda, 21 de Janeiro de 2016
Exmo. (a). Sr.(a). Director(a) Geral
Do Colégio _____

Ariete de Fátima Escórcio Paiva Cameira, doutoranda do curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada, em Convénio com o Instituto Superior de Ciências Educativas de Lisboa, está actualmente a desenvolver um projecto de investigação, cujo estudo insere-se na análise da formação contínua de professores como factor de desenvolvimento para melhoria do ensino nos colégios privados de Luanda, Angola.

Assim, vem por este meio pedir a Vossa Exa. autorização para utilizar o seu Colégio no estudo citado, nomeadamente na realização de uma entrevista ao sub-director pedagógico e aplicação de questionários aos professores. Estes instrumentos terão carácter anónimo e todos os dados recolhidos serão usados exclusivamente para o estudo referido.

Desde já agradeço a vossa cooperação e ajuda, fundamentalmente para o bom desenvolvimento e concretização do projecto em estudo.

Atenciosamente

Ariete de Fátima Escórcio Paiva Cameira

ANEXO V – Transcrição das entrevistas

Entrevista 1

1-Sexo: feminino

2- Idade: 30

3- Habilitações académicas – Técnica superior

4- Tempo de serviço como neste cargo de direcção – 1 anos

E: O que significa para si ser subdirector pedagógico?

É sem sombra de duvida orientar a área que acaba sendo o coração do processo de ensino-aprendizagem . é ter a responsabilidade de acompanhar o trabalho dos professores, a relação dos mesmos com os alunos e velar para que dessa relação surtam efeitos positivos.

Ser subdirector pedagógico por outro lado é dirigir o processo pedagógico.

E: Como se sente enquanto director pedagógico hoje?

Sinto-me mais desafiada porque dirigir seja qual for o grupo, e sempre um desafio.

E: Porquê?

Porque trabalhar com homens é uma tarefa não muito fácil, dirigi-los torna-se (algumas vezes) um pouco complexo, dai o desafio.

E: O que é mais agradável, o que lhe agrada menos e o que lhe é mais difícil no trabalho?

O mais agradável é sentir a participação de todos no processo de ensino, sentir que há união no grupo; o que menos agrada é a falta de interesse de alguns no sucesso do seu trabalho e a falta de comprometimento /responsabilidade

E: Porquê?

Porque onde a união e espirito de equipa há êxito sem sombra de duvidas.

Dê exemplos?

Ao programar uma actividade da instituição seminários, feiras etc não há participação de alguns e são os mesmos que apresentam dificuldades ao longo do ano.

2.4- E: Como descreve o seu percurso profissional (situações, e experiências positivas e negativas que mais o/a marcaram)?

Entre para instituição como professora do ensino primário, trabalhei com alunos da 1ª a 5ª classe, tendo dado dois anos lectivos a 1ª classe e a 5ª classe com turmas de alunos diferentes, quando no ano anterior recebi a proposta para dirigir a área pedagógica do colégio. ao longo do meu percurso tive dificuldades pelo facto de ter dois empregos, experiencias positivas adoro trabalhar com crianças .

E: Durante a sua carreira profissional pensava ser o que é hoje?

Não, sempre sonhei apenas ser professora.

E: Se sim o que pensou fazer para melhorar o trabalho dos professores?

E: Que formação inicial fez

Primeiro ciências exactas no curso medio depois licenciiei-me em Psicologia.

E:Que motivações e influências contribuíram para ter escolhido esta formação inicial?

Na verdade escolhi –os por falta de opção, por isso, hoje sou licenciada em Ciências da Comunicação/comunicação social..

E: Porquê?

Tudo porque naquela altura a cidade do Lubango onde eu vivia não apresentava muitas opções.

E: Como se processou a sua entrada para o ensino?

Entrei para o ensino na procura desenfreada de uma outro emprego porque so um salario não bastava para as minhas necessidades.

E: Quando?

Em 2008

E: Porquê?

Porque o meu sonho sempre foi ser professora principalmente de crianças .

E: Olhando para trás, fazendo uma retrospectiva, que balanço faz da sua formação inicial (que aspectos mais e menos positivos identifica)?

Negativo, pois arrependo-me de ter feito ciências exactas visto que a minha inclinação sempre foi ciências sociais.

E: Porquê?

Porque se calhar estaria melhor preparada.

E: De que modo tem utilizado o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho?

De vários modos, um dos meus campos de actuação e a analise do comportamento do individuo e em muitos momentos do meu trabalho preciso realizar algumas analises para chegar a algumas conclusões.

E: Porquê?

S/R

E: Que tipo de formação contínua fez ao longo da sua carreira?

Sempre que tenho oportunidades participo em seminários, oficinas pedagógicas para refrescamento.

E: Porquê essa escolha?

Serviu para relembrar vários aspectos pedagógicos que estavam esquecidos.

E: De que modo a formação contínua se repercutiu no seu desenvolvimento profissional e na sua prática?

Serviu para relembrar vários aspectos pedagógicos que estavam esquecidos

E: Porquê?

S/R

E: Pode dar-nos exemplos?

Como professora as vezes nos perdemos num determinado tipo de plano de aula e muitas vezes o modelo que usamos já esta ultrapassada; e nas formações que conseguimos dar-nos conta dos erros.

E: Como acha que deve ser organizada a formação contínua?

As formações contínuas devem ser realizadas periodicamente num intervalo de seis em seis meses. E devem ser dirigidas por pessoas formadas e com um nível de experiência aceitável.

E: Porquê?

Porque este será capaz de despertar o conhecimento que cada profissional carrega dentro de si e assim promover a troca de experiências.

E: Como tem organizado as acções de formação na sua instituição?

Na nossa instituição as formações são organizadas 2 (duas) vezes por ano. No início do ano (uma semana antes do arranque das aulas) e a meio do ano por altura da pausa pedagógica do último trimestre.

E: Pode dar-nos exemplos?

S/R

E: Qual a sua opinião sobre a participação dos professores nas acções de formação organizadas pela instituição?

A participação dos professores depende muito do formador (tem haver com a criatividade do formador). Os professores são mais abertos participativos principalmente quando lhes é dado espaço ou abertura para mostrar o que sabem.

E: Porquê?

S/R

Como pensa organizar a formação futura, qual será a sua posição em relação aos seguintes aspectos:

E: Interesses, motivações, disponibilidade?

Já esta a ser organizada a próxima formação, com certeza vai despertar nos professores algum interesse porque o que esta a ser preparado para motiva-los com certeza há-de chamar atenção a todos.

E: Áreas de formação?

s/r

E: Condições e modos de funcionamento?

Há sempre repercursões depois de uma formação ou de uma aula, ninguém permanece com as mesmas características intelectuais

E: O que mudará tendo em conta as outras formações já realizadas.

Tendo em conta as formações já realizadas, haverão mudanças, visto que a equipa de que conosco vem trabalhar e constituída por jovens que querem imprimir uma nova dinâmica.

E: O que é para si trabalhar colaborativamente?

Trabalhar colaborativo é fazer parte de um grupo de actividade que luta em união em prol do desenvolvimento de todos.

E: Pode descrever alguma experiência de colaboração profissional que tenha vivenciado na instituição onde trabalha e que tenha tido significado para si? E ou uma experiencia colaborativa que não resultou?

Posso utilizar como exemplo a altura da correcção de provas e conclusão do expediente por altura do final do ano. É bom assistir os professores juntos a trabalhar de formas a que o trabalho corra ou tenha um resultado satisfatório.

E: Em seu entender quais são as vantagens do trabalho em colaboração?

Há muitas vantagens no trabalho em colaboração já diz o velho adágio “ A união faz a força”. Pois os resultados normalmente são satisfatórios.

E: Quais são as dificuldades que os seus professores encontram no trabalho colaborativo?

As principais dificuldades que os professores encontram no trabalho colaborativo é justamente a falta de colaboração por parte de muitos que quase sempre estão indisponíveis para colaborar atrasando assim o trabalho dos outros.

.De que modo a formação poderia ajudar a fomentar a colaboração entre os professores?

A formação acaba sendo ou actuando como campanha de mobilização para mudança de comportamento, então, acho que a formação sempre ajuda.

Que lugar ocupa a colaboração no seu dia-a-dia?

A colaboração ocupa 1ª lugar. Sem a colaboração de todos o meu trabalho acaba sendo prejudicado.

Que tipo de estratégias e actividades utiliza para fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes na sua instituição?

Na hora dos intervalos a instituição oferece uma merenda para os professores e todos os dias e feita uma pequena avaliação do trabalho, dos desafios, debates que servem para o melhoramento do nosso trabalho.

Tendo em conta o seu percurso e experiência profissional, gostaria que falasse de alguns aspectos específicos:

O que tem aprendido?

Aprendi muito como professora só era difícil compreender muitas das exigências e orientações da direcção na altura. Hoje estando aqui neste posto, consigo divisar melhor quais as nossas falhas e como podem ser ultrapassadas.

Em que contextos?

Em todos os contextos. Não posso de forma alguma esquecer o papel preponderante dos coordenadores de turnos.

E. Quando aprendeu?

Aprendo todos os dias.

E. Com quem?

Com todos, até com as crianças.

Como? (se foi lendo livros, ouvindo pessoas)

Ouvindo as pessoas, bebo muito da experiencia de todos principalmente dos professores com anos de experiencia, também lendo. Os livros têm sido os meus grandes professores.

E: Qual o impacto dessas aprendizagens na sua prática, ou na sua forma de pensar a organização do trabalho pedagógico?

Tem grande impacto. É ouvindo os outros que consigo fazer algumas analises e tomar algumas decisões para melhor organizar a minha área.

É importante referenciar que sou muito observadora, e observando que também aprendo.

E:Tendo em conta o seu contexto de trabalho, a sua escola, na sua opinião que oportunidades de desenvolvimento profissional tem oferecido aos seus professores, ou tem neste momento, individual, quer a nível colectivo? Pode dar exemplos (departamento, grupo...)

Estamos num mundo cada vez mais tecnológico, as sociedades são dinâmicas e toda empresa que procura a qualidade (tal como a nossa) vê-se obrigada a acompanhar o ritmo da sociedade. É assim que vamos equipando a nossa instituição de forma a ajudar também os professores a desenvolverem os seus conhecimentos a todos os níveis. E assim que estamos a apetrechar a nossa sala de informática o nosso laboratório a a biblioteca de modos a ajudar não só os alunos, mas os professores também.

E:Pode dar exemplos (departamento, grupo...)

E:6.4 De acordo com a sua experiência e de um modo geral, que mudanças, que medidas, ou que políticas têm influenciado o modo como vê a profissão docente e o modo como trabalha com os colegas na escola?

Uma das minhas estratégias de organização é a conversa o convívio com os professores e abertura. Tento conquistar principalmente o respeito dos mesmos. Esta estratégia tem ajudado bastante pois ninguém quer ser mal visto diante da direcção.

Procuro ser aberta tanto para criticar; como para elogiar.

E: Olhando para o seu percurso profissional, quais foram as experiências (formais e/ou informais) que fizeram a diferença no seu trabalho, isto é que o fizeram repensar ou questionar ou até alterar o modo como vê o ensino e as suas práticas?

Apesar de estar na casa dos 30 já tenho 15 anos de trabalho colectivo. Esta experiência que trago ajuda-me muito na convivência com os meus colegas. Mas, também tenho mostrado dificuldades. Quanto ao ensino, penso que deve-se inovar, que a profissão-professor e muito complexa mas interessante para quem decide inovar. É importante que a criança seja explorada do ponto de vista intelectual (tudo obviamente com bastante equilíbrio). Porque as crianças tem uma capacidade que quase sempre não é explorada em Angola.

E: Indique momentos particulares pessoais/episódios de significado pessoal e profissional na sua vida e na sua carreira que provocaram uma mudança positiva ou negativa em si? Porque? De que modo?

“ Todos podem fazer tudo” Isso aprendi com uma criança de 7 anos. Tudo porque em todas as minhas aulas a motivação era seguida por uma oração. Eu ensinava e depois os alunos oravam, cada um tinha o seu dia de oração. Acontece que na minha sala havia um menino com necessidades especiais; e sempre que fosse o dia dele eu orava no seu lugar, até ao dia que o menino Pedro chamou-me atenção: - professora, porquê que o Paulo não ora?

- Porque ele não sabe Pedro. Respondi quase que sem jeito.

- Sabe sim professora, todos sabem. – disse o Pedro.

- Esta bem . então vamos todos em silêncio ouvir a oração do Paulo – Ordenei.

Para o espanto de todos e alegria da professora o menino Paulo fez uma oração bonita e muito emocionante. Foi aí que aprendi “todos podem fazer tudo” é só dar oportunidade.

E. Quais são as suas perspectivas para o futuro no ensino e o que pensa delas?

Tenho muitas, professores dinâmicos e que consigam explorar a mente dos alunos, penso que se executarmos todos os projectos que estão em carteira. Conseguimos ter êxitos.

E. Como imagina o resto dos seus anos no ensino?

Sinceramente agora estou muito dividida, penso que vou viver um dia de cada vez

E.Quer acrescentar algo?

Não, não. Acho que foi tudo dito (risos)

Entrevista 2

1-Sexo: Masculino

2- Idade: 50

3- Habilitações académicas – 2ª ano de gestão

4- Tempo de serviço como neste cargo de direcção – 1 ano e meio

E: O que significa para si ser subdirector pedagógico?

Ser o centro das atenções núcleo de funcionamento da educação

E: Como se sente enquanto director pedagógico hoje?

Sinto-me bem é um desafio as coisas são diferentes todos os dias.

E: Porquê?

Porque é um desafio

E: O que é mais agradável, o que lhe agrada menos e o que lhe é mais difícil no trabalho?

O mais agradável é saber que estamos a cumprir ou fazer algo para o bem do País.
menos agradável relação interpessoais entre as pessoas a comunidade educativa em geral.

E: Porquê?

s/r

Dê exemplos?

Área pedagógica mesmo não sendo da área dos transportes.

2.4- E: Como descreve o seu percurso profissional (situações, e experiências positivas e negativas que mais o/a marcaram)?

Tenho 24 anos de educação

Os pontos positivos e a relação que se estabelece entre os professores e a direcção .

Os pontos negativos quando os professores não vão de encontro as suas expectativas.

E: Durante a sua carreira profissional pensava ser o que é hoje?

Nunca pensei ser sub-director porque pretendia ir para outras áreas

E: Se sim o que pensou fazer para melhorar o trabalho dos professores?

S/R

E: Que formação inicial fez

Curso médio de topografia

E:Que motivações e influências contribuíram para ter escolhido esta formação inicial?

Foi por encaminhamento.

E: Porquê?

s/r

E: Como se processou a sua entrada para o ensino?

Fiz um teste na educação

E: Quando?

Ano lectivo 86/87

E: Porquê?

Porque era estudante e havia tempo de sobra.

E: Olhando para trás, fazendo uma retrospectiva, que balanço faz da sua formação inicial (que aspectos mais e menos positivos identifica)?

Negativo- escolha oportunidade

E: Porquê?

s/r

E: De que modo tem utilizado o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho?

Ensinando os meus professores principalmente os que leccionam geografia em adaptar o que aprendi em topografia aplicar em geografia.

E: Porquê?

S/R

E: Que tipo de formação contínua fez ao longo da sua carreira?

Participei em seminários fora do País e dentro deles e congressos da ANEP.

E: Porquê essa escolha?

Fortalecer conhecimentos.

E: De que modo a formação contínua se repercutiu no seu desenvolvimento profissional e na sua prática?

As formações foram positivas fruto delas tenho vários conhecimentos a nível educativo.

E: Porquê?

Porque quando não temos experiencia na área em trabalhamos sentimo-nos como peixes fora da água.

E: Pode dar-nos exemplos?

No caso das formações que são dadas no colégio eu não sabia como organiza-las o que fazer.

E: Como acha que deve ser organizada a formação contínua?

Devem ser organizadas no início de cada ano e no fim de cada trimestre

E: Porquê?

Permitindo uma maior capacitação dos professores, no ramo da educação.

E: Como tem organizado as acções de formação na sua instituição?

Na nossa instituição as formações são organizadas pelas coordenadoras

E: Pode dar-nos exemplos?

S/R

E: Qual a sua opinião sobre a participação dos professores nas acções de formação organizadas pela instituição?

Muito boa pois permite a capacitação do professores aumentando assim os seus conhecimentos.

E: Porquê?

S/R

Como pensa organizar a formação futura, qual será a sua posição em relação aos seguintes aspectos:

E: Interesses, motivações, disponibilidade?

Existe uma grande motivação e interesse por parte dos professores

E: Áreas de formação?

Na minha área oriento o lado de informática

E: Condições e modos de funcionamento?

São feitas nas salas de informática.

E: O que mudará tendo em conta as outras formações já realizadas.

A qualidade de serviço melhora.

E: O que é para si trabalhar colaborativamente?

Trabalhar em equipa.

E: Pode descrever alguma experiência de colaboração profissional que tenha vivenciado na instituição onde trabalha e que tenha tido significado para si? E ou uma experiência colaborativa que não resultou?

Como sub-director o trabalho colaborativo com todos os professores não existe, não funciona.

E: Em seu entender quais são as vantagens do trabalho em colaboração?

Há muitas vantagens no trabalho em colaboração já diz o velho adágio “ A união faz a força”. Pois os resultados normalmente são satisfatórios.

E: Quais são as dificuldades que os seus professores encontram no trabalho colaborativo?

Relação entre as pessoas, caracter.

Exemplo porque alguns pensam que sabem mais que os outros.

.De que modo a formação poderia ajudar a fomentar a colaboração entre os professores?

Iria pautar pela união, intersecção entre outros

Que lugar ocupa a colaboração no seu dia-a-dia?

A colaboração ocupa 1ª lugar. Tanto que o meu gabinete é considerado gabinete de portas abertas.

Que tipo de estratégias e actividades utiliza para fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes na sua instituição?

Considero sempre o meu gabinete de portas abertas para dar oportunidade a professores de entrarem e trocar ideias além da supervisionar as aulas.

Tendo em conta o seu percurso e experiência profissional, gostaria que falasse de alguns aspectos específicos:**O que tem aprendido?**

Vou me adaptando nas diversas situações e assim aprendo pois “ o ser humano é um ser adaptável.”

Em que contextos?

Em todos os contextos.

E. Quando aprendeu?

Aprendo ao longo da vida.

E. Com quem?

Com todos os elementos da comunidade

Como? (se foi lendo livros, ouvindo pessoas)

No dia-a-dia ouvindo pessoas.

E: Qual o impacto dessas aprendizagens na sua prática, ou na sua forma de pensar a organização do trabalho pedagógico?

Muito grande – permitindo ficar mais seguro.

E:Tendo em conta o seu contexto de trabalho, a sua escola, na sua opinião que oportunidades de desenvolvimento profissional tem oferecido aos seus professores, ou tem neste momento, individual, quer a nível colectivo? Pode dar exemplos (departamento, grupo...)

Capacitação, dialogo constante o tempo a disposição.

E:Pode dar exemplos (departamento, grupo...)

No início das minhas funções quem ajudou-me foram os próprios professores eu recorria a eles e tirava dúvidas.

E:6.4 De acordo com a sua experiência e de um modo geral, que mudanças, que medidas, ou que políticas têm influenciado o modo como vê a profissão docente e o modo como trabalha com os colegas na escola?

O ensino é dinâmico as influências exercem.

E: Olhando para o seu percurso profissional, quais foram as experiências (formais e/ou informais) que fizeram a diferença no seu trabalho, isto é que o fizeram repensar ou questionar ou até alterar o modo como vê o ensino e as suas práticas?

Tornar os professores mais responsáveis para exercerem outras actividades dentro da instituição

E: Indique momentos particulares pessoais/episódios de significado pessoal e profissional na sua vida e na sua carreira que provocaram uma mudança positiva ou negativa em si? Porque? De que modo?

Irresponsabilidade dos professores deste modo passei a ser um director mais duro.

E. Quais são as suas perspectivas para o futuro no ensino e o que pensa delas?

Que a educação melhore, que os professores utilizem cada vez mais métodos eficazes e meios adequados para as suas aulas.

E. Como imagina o resto dos seus anos no ensino?

Sinceramente, criando a minha própria instituição.

E. Quer acrescentar algo?

Já não!

Entrevista 3

1-Sexo: feminina

2- Idade: 43

3- Habilitações académicas – licenciada

4- Tempo de serviço como neste cargo de direcção – 1 ano

E: O que significa para si ser subdirector pedagógico?

Responsabilidade, incentivo a novas dinâmicas e estratégias cativadoras da pratica do ensino -aprendizagem

E: Como se sente enquanto director pedagógico hoje?

Gosto do que faço, estou motivada.

E: Porquê?

Porque consigo apresentar ideias praticas novas para o processo de preparação/investigação de aulas.

E: O que é mais agradável, o que lhe agrada menos e o que lhe é mais difícil no trabalho?

Quando tenho uma equipa interessada com gosto no que faz; quando compreendem que ser docente envolve “ vestir a camisola”.

E: Porquê?

s/r

Dê exemplos?

Quanto um professor recomenda um livro uma actividade; outra maneira de conduzir a aula; outro modelo de controlo de alunos desmotivados indisciplinados; prepara actividades interessantes e autónomas.

2.4- E: Como descreve o seu percurso profissional (situações, e experiências positivas e negativas que mais o/a marcaram)?

Sou profissional há 17 anos (entre subdirecção e docência) e todos os aspectos menos positivos serviram para fazer-me crescer como ser humano/profissional.

E: Durante a sua carreira profissional pensava ser o que é hoje?

Não ambicionava atingir alguns cargos no entanto, eles são reconhecimento de meu empenho.

E: Se sim o que pensou fazer para melhorar o trabalho dos professores?

Quando me fizeram esta proposta, aprendi tanto desde o inicio, depois com a pratica fui procurando melhorar documentos/leituras/conversa com outros colegas mais experientes.

E: Que formação inicial fez?

Supervisão pedagógica em ensino de Português (2001-2001) na universidade do minho, depois de licenciatura em (1993-98).

E:Que motivações e influências contribuíram para ter escolhido esta formação inicial?

Durante a juventude tinha bem definido que queria ser professora de Português, do ensino secundário; depois de licenciada, preferi sempre mais a componente pedagógica do que a “teoria” das aulas.

E: Porquê?

s/r

E: Como se processou a sua entrada para o ensino?

Processou por meio de um convite feito em Cabo Verde

E: Quando?

Em 1998 comecei como estagiaria depois fiquei a leccionar.

E: Porquê?

Porque fui convidada e como já gostava fiquei.

E: Olhando para trás, fazendo uma retrospectiva, que balanço faz da sua formação inicial (que aspectos mais e menos positivos identifica)?

Sou fruto do curso/motivação que tirei; fiz formação, melhorei como profissional. O aspecto negativo esteve sempre relacionado com a falta de pagamento das escolas e a precariedade dos contratos.

E: Porquê?

s/r

E: De que modo tem utilizado o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho?**E: Porquê?**

S/R

E: Que tipo de formação contínua fez ao longo da sua carreira?

Vários em média 2 cursos por ano com créditos e sempre ligados a educação.

E: Porquê essa escolha?

Para reforçar conhecimentos e que me pudesse permitir outras áreas de ensino na eventualidade de não ter trabalho, a dado momento.

E: De que modo a formação contínua se repercutiu no seu desenvolvimento profissional e na sua prática?

Foram todas as formações pertinentes para o percurso profissional.

E: Porquê?

Apliquei conhecimentos/adquirit outros, troquei dinâmicas.

E: Pode dar-nos exemplos?

Aprendi e-learning e depois dei eu própria esse modulo, como docente.

E: Como acha que deve ser organizada a formação contínua?

Deve fazer-se uma prospecção de interesses/necessidades;

E: Porquê?

Toda a formação deve ser ajustada às necessidades das diferentes áreas e apresentada, com tempo, aos professores, em Angola, isto não se verifica. Vai-se fazendo qualquer coisa, o que é mau. Contratam-se professores estrangeiros para dar o que com certeza, alguns nacionais conseguiriam fazer, bem orientados.

E: Como tem organizado as acções de formação na sua instituição?

Algumas são propostas pela ANEP, mas se fazem em quantidade porque são quase sempre, caras. Outras são dadas a nível interno, conforme as debilidades dos docentes.

E: Pode dar-nos exemplos?

A dado momento, havia uma dúvida sobre um conteúdo gramatical a Língua Portuguesa e numa das pausas pedagógicas, reuniram-se os professores e fez-se um esclarecimento de duvidas.

E: Qual a sua opinião sobre a participação dos professores nas acções de formação organizadas pela instituição?

Temos tido uma adesão enorme à formação o que se percebe depois. É que o entusiasmo passa, e o professor acaba por não aplicar o que aprendeu.

E: Porquê?

É natural em Angola; infelizmente, nota-se, que o professor ate pagou a formação, mas relativa o que adquiriu e depois, desiste de transferir esses conhecimentos.

Como pensa organizar a formação futura, qual será a sua posição em relação aos seguintes aspectos:

Gostava de ouvir os meus “formandos” dos anos anteriores e manter temas/dinâmicas que lhes despertasse interesse; depois, atribuir-lhes créditos, em termos de contagem de tempo de serviço.

E: Interesses, motivações, disponibilidade?

Muita formação de esclarecimento de dúvidas, na Língua Portuguesa; depois, nas artes manuais. A disponibilidade seria este o aspecto coerente da questão, nas pausas pedagógicas.

E: Áreas de formação?

Educação sempre

E: Condições e modos de funcionamento?

Salas espaçosas para trabalhar em grupo/ com apoio das TICS.

E: O que mudará tendo em conta as outras formações já realizadas.

Obrigar à presença constante, sem atrasar; pedindo um relatório final de balanço do curso(acção); por exemplo.

E: O que é para si trabalhar colaborativamente?

É impensável não trabalhar em articulação; sem trocar experiências e sem partilhar conhecimentos. Quem se opõe a isto é egoísta, não admite que os outros sejam melhores.

E: Pode descrever alguma experiência de colaboração profissional que tenha vivenciado na instituição onde trabalha e que tenha tido significado para si? E ou uma experiência colaborativa que não resultou?

Houve um colega que dominava a geometria e conseguiu-se organiza uma mini-formação para os colegas com dúvidas. Resultou.

Noutro caso, outro colega agendou efectuar também uma formação de matemática e os colegas, deixaram as cópias na própria sala de formação, não aplicando, os exemplos dados.

E: Em seu entender quais são as vantagens do trabalho em colaboração?

A partilha enriquece-nos.

E: Quais são as dificuldades que os seus professores encontram no trabalho colaborativo?

Como referi, um colega dispõe-se a partilhar estratégias, livros actividades planificadas e o outro não quer saber, talvez por orgulho.

.De que modo a formação poderia ajudar a fomentar a colaboração entre os professores?

Realizando mais exercícios de partilha e posteriormente, o coordenador perceber se isso foi aplicado, repreender... fazer entender o docente que só tem a ganhar com isso!

Que lugar ocupa a colaboração no seu dia-a-dia?

Incentivo a todo o instante a que isso se faça fico desiludido, mas não desisto que esse se faça.

Que tipo de estratégias e actividades utiliza para fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes na sua instituição?

Investigo, comparo métodos de ensino entre a equipa e procuro elogiar sempre quando isso é aplicado.

Tendo em conta o seu percurso e experiência profissional, gostaria que falasse de alguns aspectos específicos:

O que tem aprendido?

Infelizmente e sinceramente! Há professores desmotivados, misturando a vida pessoal com a profissional..

Em que contextos?

Nas planificações, nas práticas diárias percebe-se se o professor esta bem ou mal disposto, e os alunos também têm essa percepção...

E. Quando aprendeu?

Desde a primeira semana de serviço...

E. Com quem?

Neste contexto claro.

Como? (se foi lendo livros, ouvindo pessoas)

Pela observação de comportamentos/responsabilidades, valores humanos e sociais pela excelência reveladas.

E: Qual o impacto dessas aprendizagens na sua prática, ou na sua forma de pensar a organização do trabalho pedagógico?

Estas denúncias são um entrave a evolução da equipa, dão uma má imagem a quem nos paga; o encarregado de educação merece mais.

E:Tendo em conta o seu contexto de trabalho, a sua escola, na sua opinião que oportunidades de desenvolvimento profissional tem oferecido aos seus professores, ou tem neste momento, individual, quer a nível colectivo? Pode dar exemplos (departamento, grupo...)

Faço o que a minha consciência manda.

Sugiro apresento propostas, tendo motivos a equipa, mas às vezes...

E:Pode dar exemplos (departamento, grupo...)

No início das minhas funções quem ajudou-me foram os próprios professores eu recorria a eles e tirava dúvidas.

E:6.4 De acordo com a sua experiência e de um modo geral, que mudanças, que medidas, ou que políticas têm influenciado o modo como vê a profissão docente e o modo como trabalha com os colegas na escola?

Sou portuguesa e o contexto educacional e muito avançado; sido criado bases de ensino para os alunos mais desfavorecidos ou fraco rendimento; se for positivo a articulação do ensino profissional, nas escolas do estado. Criam-se mais postos de trabalho.

E: Olhando para o seu percurso profissional, quais foram as experiências (formais e/ou informais) que fizeram a diferença no seu trabalho, isto é que o fizeram repensar ou questionar ou até alterar o modo como vê o ensino e as suas práticas?

Foi importante em Portugal, trabalhar como coordenadora de cursos do ensino profissional, em conjunto com o instituto de emprego e formação profissional, vlgo (IEFP); o envolvimento é mais abrangente; percebemos o que esta por detrás das candidaturas aos cursos; á distribuição dos mesmos e as capacidades distintas das entidades.

E: Indique momentos particulares pessoais/episódios de significado pessoal e profissional na sua vida e na sua carreira que provocaram uma mudança positiva ou negativa em si? Porque? De que modo?

Negativa?? Um ex colega absolutamente mau; incompetente e critico, custou-me gerir isso; aguentei e provei que sabia trabalhar independentemente Irresponsabilidade dos professores deste modo passei a ser um director mais duro. De sua forma de ser; apostou-se e foi dispensado. Eu ?? segui como sempre fui, mas não foi fácil trabalhar em equipa.

Positivos, todas as áreas/alunos/colegas/ disciplina/ escolas e amigos que fizeram depois; sou uma felizarda, fiquei bem, quer com os patrões, quer os alunos ,familiares.

E. Quais são as suas perspetivas para o futuro no ensino e o que pensa delas?

Nada nos está garantidos. Faço o meu melhor diariamente; acredito, que este País vai melhorar as infraestruturas; deve haver uma revolução de mentalidades; deve haver maior coordenação entre escolas, instituições; deixar de se fazer coisas “a toa”

E. Como imagina o resto dos seus anos no ensino?

A ter oaciencia para as aulas; pois eles passam por actividades (circunstâncias) difíceis e trazem-nos para a escola. Às vezes, somos mais psicólogos do que educadores ... a família esta a desestruturar-se;

E.Quer acrescentar algo?

Investigar, estar equilibrado e gostar do que se faz, sem isso não vale a pena coordenar nada!

Entrevista 4

1-Sexo: feminino

2- Idade: 44

3- Habilitações académicas – mestre

4- Tempo de serviço como neste cargo de direcção – 5 anos

E: O que significa para si ser sub-director pedagógico?

É ser o coração da instituição, o mentor de toda actividade pedagógica o instrutor dos professores o dono da escola

E: Como se sente enquanto sub-director pedagógico hoje?

Ser sub-directora pedagógica para mim é um grande desafio.

E: Porquê?

Porque procuro sempre fazer o melhor todos os dias para que os meus quadros façam um trabalho pedagógico de qualidade e se estabeleça uma boa relação laboral.

E: O que é mais agradável, o que lhe agrada menos e o que lhe é mais difícil no trabalho?

. O que mais me agrada é ver a interação que os professores têm entre eles e a relação que se estabelece entre aluno professor e vice-versa o que menos agrada é encontrar um professor desmotivado sem ânimo para inovação pedagógica.

E: Porquê?

Já imaginou uma escola onde não se estabelece boa relação entre os membros da direcção professores e todos outros elementos por isso a minha posição com relação ao ponto anterior.

Dê exemplos?

Havia uma professora não escola, que não falava com ninguém limitava-se a estar na sua sala com seus alunos e deixando de lado aquilo que nos chamamos relações interpessoais no caso com seus colegas, que no meu ponto de vista não existi isto dentro de uma instituição deve haver partilhas diálogo e muita interação em termos profissionais e principalmente quando se fala de ensino/aprendizagem, “ Não existe ensino sem partilha sem dialogo”

2.4- E: Como descreve o seu percurso profissional (situações, e experiências positivas e negativas que mais o/a marcaram)

Sou professora há vinte e seis anos comecei a trabalhar com ensino primário onde adquiri muita experiência e em especial com a iniciação, trabalhei também com o I ciclo e ainda hoje trabalho com o II ciclo onde noto as dificuldades de base dos alunos e procuro sempre recuar no tempo para os ajudar. Considero-me madura e com a mente aberta a nível da educação para aprender sempre.

Os aspectos negativos é arrogância de certos colegas que com eles convivo diariamente no trato com os seus alunos.

E: Durante a sua carreira profissional pensava ser o que é hoje?

Sempre tive metas a alcançar... risos “curioso” foi um grande desafio ajudar os professores a crescer profissionalmente aquilo que ninguém soube fazer por mim.

E: Se sim o que pensou fazer para melhorar o trabalho dos professores?

Como profissional que sou sempre procuro ouvir, observar e traçar estratégias de melhoria do trabalho dos meus professores e assim que os considero para sentirmos mais próximos e ter uma equipa forte.

Dentro destas estratégias crio debates em momentos mortos para aperfeiçoar o nosso trabalho, troca de ideias, experiências ... risos tanta coisa faço para mim é um desafio.

E: Que formação inicial fez?

Considero que foi o concurso medio na vertente educativa nos chamamos escola de formação de professores e dai para dar sequência licenciiei-me em pedagogia

E: Que motivações e influências contribuíram para ter escolhido esta formação inicial?

Nunca houve de facto era obrigatório quem estudasse no IMNE (Instituto Médio Normal de Educação), ai sim descobri que era minha praia a partilha de conhecimentos foi uma experiência muito boa o começo da minha carreira.

E: Porquê?

Por desafio das minhas competências .

E: Como se processou a sua entrada para o ensino?

Naquela altura era obrigatório que estudasse no IMNE tinha que dar aulas quando chegasse a 10ª classe, fiz o teste e passei e ai fiquei.

E: Quando?

1990

E: Porquê?

Era obrigatório

E: Olhando para trás, fazendo uma retrospectiva, que balanço faz da sua formação inicial (que aspectos mais e menos positivos identifica)?

Positiva vesti a camisola assim que descobri o que de facto estava ali a fazer, esta no sangue o amor pela educação a vontade de ensinar e aprender cada vez mais.

Aspectos menos positivos o salario que e baixo para as demandas da sociedade.

Aspectos positivos a relação que se estabelece entre as pessoas a partilha de conhecimentos com os alunos.

E: Porquê?

S/R

E: De que modo tem utilizado o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho?

Foi a melhor coisa que fiz aproveitar a minha experiência para trabalhar com o grupo de professores, incentivando-os a melhor e serem melhores todos os dias com novas estratégias e muita motivação.

E: Porquê?

Porque quando abrimos esta instituição os professores tinham pouca experiência de trabalho e eu consegui passar o pouco que tinha e o que eles traziam e formamos uma boa equipa.

E: Que tipo de formação contínua fez ao longo da sua carreira?

Formações sobre ética, metodologia de ensino , projecto educativo, relações interpessoais, informática, inglês...

E: Porquê essa escolha?

. A minha escolha vêm das oportunidades que a ANEP fornece aos colégios e algumas criadas por mim.

E: De que modo a formação contínua se repercutiu no seu desenvolvimento profissional e na sua prática?

Tem sido uma mais-valia para mim como profissional e serve para eu transmitir também aos meus professores para fortalece-los.

E: Porquê?

Consegui mudar a minha forma de trabalhar de ver a educação apenas para partilhar conhecimentos científicos

E: Pode dar-nos exemplos?

Para mim uma escola seria apenas o lugar para transmitir conhecimentos na vertente de sala de aulas depois de várias formações e troca de experiências consegui perceber que poderíamos estar em vários contextos e transmitir conhecimentos , etc.

E: Como acha que deve ser organizada a formação contínua?

Devemos sempre fazer uma prospeção a nível da instituição para podermos programar a mesma tendo em conta estas necessidades existentes e o interesse dos funcionários (secretária, professores, vigilantes) ou seja todos elementos da comunidade educativa

E: Porquê?

Porque temos verificados nesta caminhada muitas debilidades nos funcionários que conosco trabalham.

E: Como tem organizado as acções de formação na sua instituição?

Não é fácil organizar as formações pois precisamos de investimentos e normalmente os proprietários das instituições não estão dispostos a investir, mas mesmo assim organizo da seguinte forma como já foi feito a prospeção.

E: Pode dar-nos exemplos?

No início do ano contrato os serviços de alguns formadores dentre eles eu como sub-directora pedagogia com os temas propostos pelos professores e de acordo as necessidades

E orientamos de forma geral e nos 2 últimos dias os trabalhos práticos.

E: Qual a sua opinião sobre a participação dos professores nas acções de formação organizadas pela instituição?

Verificamos uma grande adesão e interesse por parte dos professores, porque os congressos são para todas as instituições de ensino privado e estatal e aderência e enorme. Por isso com relação a participação considero positivo

E: Porquê?

Porque todos têm sede de aprender cada vez mais

Como pensa organizar a formação futura, qual será a sua posição em relação aos seguintes aspectos:

E: Interesses, motivações, disponibilidade?

.Pesquisar, conversar trocar ideias partilhar informações para poder verificar quais os interesses, motivações e disponibilidade dos professores.

E: Áreas de formação?

Na área da educação

E: Condições e modos de funcionamento?

Salas airoas materiais e meios necessários para a troca de experiências

E: O que mudará tendo em conta as outras formações já realizadas.

.Metodologia de trabalho e os meios necessários.

E: O que é para si trabalhar colaborativamente?

. “Colaborar palavra bonita “imagina uma escola só com elementos mudos! o que havia , elementos pouco interactivos trabalhar colaborativamente é envolver todos elementos da comunidade educativa no processo de ensino aprendizagem onde a participação de todos vai a além da simples transmissão de conhecimentos.

E: Pode descrever alguma experiência de colaboração profissional que tenha vivenciado na instituição onde trabalha e que tenha tido significado para si? E ou uma experiencia colaborativa que não resultou?

. Implementou-se dentro da instituição uma dinâmica entre os professores, com mais e menos experiência, onde os professores durante as aulas de educação física tinha que ir para as aulas de outros professores observar e ajudar o colega a trabalhar, verificamos muitos resultados e uma boa interacção dentro da instituição que no final da semana havia necessidade de se fazer um relatório sobre como decorrer enumerando os aspectos positivos e negativos.

E: Em seu entender quais são as vantagens do trabalho em colaboração?

Maior interacção entre os colegas, partilha de conhecimentos.

E: Quais são as dificuldades que os seus professores encontram no trabalho colaborativo?

A dificuldade em se relacionarem de partilhar por desconhecimento, vergonha de saber que uns podem saber mais que os outros.

.De que modo a formação poderia ajudar a fomentar a colaboração entre os professores?

Um dos temas que se deve abordar nas formações e sobre relações inter pessoais para ajudar os professores a darem conta da importância da colaboração entre professores.

Que lugar ocupa a colaboração no seu dia-a-dia?

Já viu alguém viver numa sociedade sem gente imagina como seria, logo a colaboração ocupa o 1ª lugar para o desenvolvimento de qualquer tipo de trabalho.

Que tipo de estratégias e actividades utiliza para fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes na sua instituição?

O dialogo e a melhor forma de incentivar e fomentar o trabalho colaborativo permitindo assim a formação de grupos de trabalho..

Tendo em conta o seu percurso e experiência profissional, gostaria que falasse de alguns aspectos específicos:**O que tem aprendido?**

O que mais se aprende e como lidar com o ser humano, como estabelecer limites superar medos e dificuldades.

Em que contextos?

Em vários (sala de aula, gabinete, pátio, formação convívio).

E. Quando aprendeu?

Aprendi no momento que comecei a verificar a primeira indecisão, o primeiro medo, receio, a primeira punição e a valorização dos profissionais que comigo trabalham.

E. Com quem?

Com os meus superiores, com os meus colaboradores com o meu “eu” .

Como? (se foi lendo livros, ouvindo pessoas)

. ouvindo todos elementos da comunidade escolar, relacionando o que se ouve com o que esta escrito, trocando ideias com pessoas da mesma área.

E: Qual o impacto dessas aprendizagens na sua prática, ou na sua forma de pensar a organização do trabalho pedagógico?

Mudança de comportamento, aperfeiçoamento das minhas actividades mais exigência e profissionalismo.

E:Tendo em conta o seu contexto de trabalho, a sua escola, na sua opinião que oportunidades de desenvolvimento profissional tem oferecido aos seus professores, ou tem neste momento, individual, quer a nível colectivo? Pode dar exemplos (departamento, grupo...)

Aos meus professores tenho procurado fazer o melhor, procuro sempre criar condições de aprendizagem tanto para professores como para melhorar a permanência dos alunos na escola.

E:Pode dar exemplos (departamento, grupo...)

A criação de coordenadores para as varias áreas do saber dentro da instituição tais como projectos, coordenação tem permitido que se desafie os professores para novos cargos dando oportunidade de se desenvolverem.

E:6.4 De acordo com a sua experiência e de um modo geral, que mudanças, que medidas, ou que políticas têm influenciado o modo como vê a profissão docente e o modo como trabalha com os colegas na escola?

A reforma educativa em Angola é um aspecto que me têm feito reflectir sobre a educação e sobre o trabalho dos professores nas escolas e sempre no sentido de procurar formas de as supera e melhorar o trabalho dos meus colaboradores.

E: Olhando para o seu percurso profissional, quais foram as experiências (formais e/ou informais) que fizeram a diferença no seu trabalho, isto é que o fizeram repensar ou questionar ou até alterar o modo como vê o ensino e as suas práticas?

As formais foram as formações que fui fazendo fora e dentro do Pais com especialistas de outros Países e a comparação com o que era feito aqui.

As informais foi o diálogo que vou mantendo com pessoas que nada têm a ver com a educação é dão imputes fundamentais para a melhoria do nosso trabalho.

E: Indique momentos particulares pessoais/episódios de significado pessoal e profissional na sua vida e na sua carreira que provocaram uma mudança positiva ou negativa em si? Porque? De que modo?

Os melhores momentos da minha vida profissional foi descobrir que poderia mudar mentalidades, podia colocar pessoas a pensar sobre seu trabalho sua prática diária e fazer com que se tornam-se profissionais com alguma aceitação com o objectivo de melhorar o seu trabalho dentro da instituição.

Negativa trabalhar com donos de instituição que não são da área provocando em nós alguma frustração intelectual.

E. Quais são as suas perspetivas para o futuro no ensino e o que pensa delas?

Professores criativos, inovadores com espirito construtivista, visão multifocal em termos de conhecimentos e trabalho com os alunos numa perspectiva futurista.

E. Como imagina o resto dos seus anos no ensino?

O resto dos meus anos será de grande investigação de apoio a melhoria da educação em Angola.

E. Quer acrescentar algo?

Que os órgãos competentes prestem atenção ao ensino e a formação e especialização dos quadros numa vertente multifocal com o objectivo de criar uma mudança de mentalidade desenvolvendo assim o profissionalismo em Angola.

Entrevista 5

1-Sexo: Masculino

2- Idade: 55 anos

3- Habilitações académicas – Licenciatura

4- Tempo de serviço como neste cargo de direcção – 17 anos

E: O que significa para si ser director pedagógico?

É coordenar as actividades lectivas e pedagógicas; cumprindo uma planificação de acordo ao calendário lectivo anual.

Trimestralmente, reunir com os professores de todas as disciplinas e planificarem-se todas as actividades lectivas, visitas de estudo, aulas, praticas de laboratório. Tendo sempre em conta a planificação dos conteúdos das disciplinas e a vida pratica ou seja o dia-a-dia

E: Como se sente enquanto director pedagógico hoje?

Inconformado

E: Porquê?

Porque quase não se faz inovações de capacitação e superação dentro da instituição porque e importante o intercâmbio, para que haja inovação. pois convidar pessoas referenciadas torna-se dispendioso pois nenhum proprietário de colégio esta interessado em fazer e como o ministério da educação também não faz ficamos limitados .

E: O que é mais agradável, o que lhe agrada menos e o que lhe é mais difícil no trabalho?

O que mais agrada e encontrar alunos ávidos de conhecimentos, querendo aprender mais, e o mais difícil no trabalho e ter de encarar, ou melhor trabalhar com professores que não se dedicam por assim dizer são autênticos repetidores dos conteúdos dos manuais que não conseguem incutir no estudante o interesse pela disciplina e a necessidade de se superarem.

E: Porquê?

S/R

Dê exemplos?

S/R

2.4- E: Como descreve o seu percurso profissional (situações, e experiências positivas e negativas que mais o/a marcaram)?

Quando comecei a leccionar em 1983, não tinha frequentado qualquer formação de preparação para professor, mas como aluno havia tido um leque grande de professores e entre as atitudes, comportamentos dos que nos marcaram pelo positivismo, saber relacionar-se com toda gente, o respeito e o amor ao próximo, e sempre distanciando as relações inter- pessoais com os estudantes, bem como a boa disposição na exposição dos conteúdos e a dedicação, sem duvida deixarem marcas e vontade de sermos cada vez mais perfeitos, mesmo sabendo que a perfeição quase não e possível atingir; mas o desafio é esse. No ano de 1991 por indicação da subdirectora pedagógica da escola, na altura, para substitui-la porque se ausentaria para férias, foi um grande desafio. Apesar de ter já ocupado anteriormente, coordenação de disciplina e coordenação de turno da tarde e ainda como estudante na universidade no período da manhã. Foi assim que começa a minha carreira como director pedagógico pois a mesma nunca mais voltou. Em 1993 passo a substituir o director geral e assim outro colega ocupa a minha posição anterior, os desafios começam por ai a serem incrementados mas com ajuda e

disponibilidade dos professores sempre consegui levar avante as tarefas. E desde essa altura sempre optei por uma gestão participativa, as reuniões de conselho pedagógico para nos inteirarmos dos problemas de cada professor e como os coordenadores traçarmos planos de actuação visitas as aulas não só no sentido de policiar mas sim controlo e ajuda e sobretudo a quando da tomada de decisões, auscultar tomar medidas consensuais em 1997 passo a ser director do colégio Henriques onde tive o cuidado de reformular regulamentos para alunos e professores e como não havia professores efectivos todos eram colaboradores.

E: Durante a sua carreira profissional pensava ser o que é hoje?

Não, pois só professor há anos numa escola pública e acho que se fosse na pública não aceitaria.

E: Se sim o que pensou fazer para melhorar o trabalho dos professores?

S/R

E: Que formação inicial fez?

Formei-me em Biologia

E: Que motivações e influências contribuíram para ter escolhido esta formação inicial?

Influenciada pela professora de Ciências da natureza da 5ª classe.

E: Porquê?

Porque na aula dela podemos observar através do microscópio uma célula.

E: Como se processou a sua entrada para o ensino?

Era estudante do 2º ano de Biologia e vivendo com algumas necessidades resolvi enquadrar-me na educação.

E: Quando?

Em 1983

E: Porquê?

A minha entrada para o ensino processou-se por necessidade de um emprego. Quis leccionar biologia mas não havia vaga e assim começo a leccionar matemática, e comecei a desmistificar o mito que matemática é difícil, “ difícil é transmiti-la com clareza e objectividade”

E: Olhando para trás, fazendo uma retrospectiva, que balanço faz da sua formação inicial (que aspectos mais e menos positivos identifica)?

Sem dúvida foi uma formação solida e só a exemplo que o facto de eu ter seguido área de biologia para me formar, pois foi na 5ª classe no então 1º ano do ciclo preparatório que tive uma aula de laboratório e vi pela 1ª vez uma célula ao microscópio, coisa que alunos que chegam a universidade sem nunca terem visto, só conhecimento empírico daí estarem vulneráveis as influências religiosas, prendendo-se a dogmas que a ciência há muito contrapôs.

E: Porquê?

s/r

E: De que modo tem utilizado o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho?

Sempre aplicando e exemplificando a inserção dos conhecimentos na vida prática.

E: Porquê?

Porque a nossa experiência deve ser transmitida aos outros

E: Que tipo de formação contínua fez ao longo da sua carreira?

Licenciatura em biologia

E: Porquê essa escolha?

Já expliquei anteriormente influenciado pela professora de biologia

E: De que modo a formação contínua se repercutiu no seu desenvolvimento profissional e na sua prática?

Necessidade de sermos sempre claros demonstrando a ciência, pois esta não é algo acabado tudo esta em transformação e com o avanço da tecnologia não se reformulam os livros ou actualiza-os.

Sem dúvida a forma de olharmos para natureza, nas relações sociais, etc.

E: Porquê?

S/R

E: Pode dar-nos exemplos?

S/R

E: Como acha que deve ser organizada a formação contínua?

Deve ser organizada tendo em conta as dificuldades que os alunos apresentam que os professores já não conseguem superá-las

E: Porquê?

Porque notam-se muitas debilidades nos alunos em questões de base alunos na 9ª classe que não sabem escrever

E: Como tem organizado as acções de formação na sua instituição?

Seminários de refrescamento trimestralmente

E: Pode dar-nos exemplos?

Antes do início do ano, uma semana de abordagem de aspectos pedagógicos, como se deve dar uma aula, dificuldades, relação professor aluno encarregado de educação, a necessidade de inovarmos a aplicação das tics. Nas pausas pedagógicas mais 3 dias de formação, perfazendo um total de 3 acções de formação.

E: Qual a sua opinião sobre a participação dos professores nas acções de formação organizadas pela instituição?

Sem dúvida os professores compreenderam que é importante participar aprendendo a partilhar as experiências e dificuldades

E: Porquê?

Porque assim podem melhorar a qualidade de ensino.

Como pensa organizar a formação futura, qual será a sua posição em relação aos seguintes aspectos:

E: Interesses, motivações, disponibilidade?

Serão feitas de forma geral com a participação de todos de todos os docentes.

E: Áreas de formação?

A partir do 3º dia separam-se os docentes por áreas de formação e por disciplina, abordarem conteúdos dos programas, propondo soluções a problema e dificuldades de implementação.

E: Condições e modos de funcionamento?

Mudará sempre a forma de leccionarmos, melhora a aprendizagem

E: O que mudará tendo em conta as outras formações já realizadas.

Mudará o desempenho do trabalho do professor da aprendizagem

E: O que é para si trabalhar colaborativamente?

Trabalhar colaborativamente e interagir, questionar sempre de forma a tomarem-se decisões sensuais que procurando sempre ultrapassar as dificuldades não necessariamente impondo mas não o deixar desfazer quando necessário.

E: Pode descrever alguma experiência de colaboração profissional que tenha vivenciado na instituição onde trabalha e que tenha tido significado para si? E ou uma experiência colaborativa que não resultou?

Programa de luta contra a sida.

“Dar poder ao jovem a praticar sexo seguro” o projecto foi iniciado em 20 escolas de Luanda e conseguiu-se bons resultados e quando se devia generalizar, foi tudo por água abaixo.

E: Em seu entender quais são as vantagens do trabalho em colaboração?

As vantagens são enormes, porque se uma cabeça pensa bem duas pensam melhor, e as insuficiências ou dificuldades de uns podem não ser as das outras. Planificando quinzenalmente discute-se os conteúdos e apontam-se exemplos comuns a apresentar aos estudante, tentando sempre fazer analógicas ou aplicação practica no dia-a-dia.

E: Quais são as dificuldades que os seus professores encontram no trabalho colaborativo?

No principio há sempre algum que manifesta alguma relutância em aceitar, sobretudo aqueles que gerem esconder as duas debilidades, mas com tacto podemos induzi-los a participar, pondo-as a vontade, assim eles mais tarde se apercebem do quando é vantajoso.

.De que modo a formação poderia ajudar a fomentar a colaboração entre os professores?

s/r

Que lugar ocupa a colaboração no seu dia a dia?

Hoje no mundo globalizado em que vivemos o importante e compartilharmos os conhecimentos, quem se isola e pensa ser o único dono do conhecimento, quando despertar ficou ultrapassado no tempo e no espaço defendendo coisas ultrapassadas

Que tipo de estratégias e actividades utiliza para fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes na sua instituição?

Planificação de actividades combinadas.

Ex: saídas de campo, visitar uma enseada nos arredores da cidade de Luanda, observação do relevo geográfico, biologia variedade de espécies; tipos de rochas, etc.

Ou visitas a uma indústria ou outros locais. Procurando abordar a interdisciplinaridade.

Tendo em conta o seu percurso e experiência profissional, gostaria que falasse de alguns aspectos específicos:

O que tem aprendido?

Como lidar com as pessoas diariamente e evidente que aprendemos, a saber corrigir, dialogando, aconselhando e sobretudo sabendo ouvir.

Em que contextos?

Vários

Quando aprendeu?

Quando iniciei como sub-director pedagógico seguia um guião que me havia sido deixado pelo anterior sub-director que eu substitui

Com quem?

Com a leitura de livros, trabalhos apresentados em seminários, cursos de gestão escolar quer no País e também fora e o contacto com pessoas, colegas homólogos (sub-directores de outras escolas)

Como? (se foi lendo livros, ouvindo pessoas)

Lendo livros e ouvindo

E: Qual o impacto dessas aprendizagens na sua prática, ou na sua forma de pensar a organização do trabalho pedagógico?

Sempre que se frequenta um seminário ou curso, tenho sempre a missão de fazer chegar ao colectivo as informações tratadas nestes eventos. Já que a formação nesta área é cara e os proprietários nem sempre estão dispostos a pagar.

Particpei em alguns seminários no Brasil organizados pela ANEP.

Sem dúvidas o leque das aprendizagens é vasto e uma grande mais-valia, no melhoramento da planificação, organização das actividades a desempenhar quer com os professores quer com os alunos.

E: Tendo em conta o seu contexto de trabalho, a sua escola, na sua opinião que oportunidades de desenvolvimento profissional tem oferecido aos seus professores, ou tem neste momento, individual, quer a nível colectivo?

Como já havia referenciado e uma preocupação constante poder partilhar com todos os professores e igualmente aproveitar em cada disciplina o coordenador contactar com outras escolas e participar nas planificações, pelo menos trimestralmente (melhor quinzenalmente) é quando acontecem

E: Pode dar exemplos (departamento, grupo...)

E: 6.4 De acordo com a sua experiência e de um modo geral, que mudanças, que medidas, ou que políticas têm influenciado o modo como vê a profissão docente e o modo como trabalha com os colegas na escola?

Sem dúvida a acumulação de experiências e o contacto com tanta gente faz-nos sentir cada vez mais empenhados em melhorar, formando um corpo docente mais dedicado e preocupado em superar-se e actualizar-se.

E: Olhando para o seu percurso profissional, quais foram as experiências (formais e/ou informais) que fizeram a diferença no seu trabalho, isto é que o fizeram repensar ou questionar ou até alterar o modo como vê o ensino e as suas práticas?

No início do século XXI, penso ser no ano 2002 frequentei um seminário no INE Garcia Neto em que os formadores, deram-nos muitas informações sobre como poderíamos tornar mais interessante as aulas, motivando melhor os estudantes e a adequação dos meios de ensino de forma a termos os alunos interessados em aprender mais e mais. E como o homem é um ser social e sem sombra de dúvida sofremos influências do meio que nos rodeia, é importante nos situarmos e sabermos, ouvir para poder agir, de forma ponderada, e objectiva.

Igualmente as formações feitas no Brasil. Deram-me uma preparação mais sólida e com propriedades poderemos apontar novos caminhos, novas formas de motivação dos estudantes e professores em prol de um ensino melhor.

E: Indique momentos particulares pessoais/episódios de significado pessoal e profissional na sua vida e na sua carreira que provocaram uma mudança positiva ou negativa em si? Porque? De que modo?

E com tristeza e profundo desgosto que vimos o ensino a decair, por razões anteriormente já apontadas, hoje ou melhor há alguns anos atrás temos visto o trabalho perder qualidade, não quero dizer que foi com a aplicação da reforma educativa, mas

penso que foi na mesma altura que foram retirados nas escolas públicas os subsídios de direcção e subdirecção, coordenação de turma, hoje não há mais aquele acompanhamento por exemplo dos coordenadores de disciplina, fazendo o controlo com visitas as aulas. Discussão de aspectos positivos e negativos, etc.~

E. Quais são as suas perspectivas para o futuro no ensino e o que pensa delas?

Enquanto os senhores que trabalham no Ministério de Educação sobretudo no Inide, que sei que têm viajado e bebido muitas experiências de muitos Países. E regressados ao País, são incapazes de realizar encontros para partilhar estas informações.

Esses encontros poderiam ter assuntos gerais pedagógicos e deontológicos e metodológicos numa primeira fase e numa segunda fase por disciplinas. Isto ou a nível provincial ou municipal. Caso não se faça nada ou quase nada como até agora não consigo imaginar melhorias para tão cedo.

E. Como imagina o resto dos seus anos no ensino?

Penso continuar a dar o meu melhor, leccionando pois é algo que gosto de fazer.

E. Quer acrescentar algo?

Os senhores do Ministério de Educação e os proprietários das instituições privadas devem trabalhar mais ligados às escolas, saber recolher as dificuldades de implementação dos programas se não cumprires a 100% ou não, procurar as razões dos incumprimentos.

Sobre as aulas práticas se são realizadas ou não, inexistentes de laboratórios, ou até mesmo um microscópio óptico para se fazer o estudo de células e tecidos, de forma o estudante a verem que a ciência carece de experimentação e comprovação, para deixarmos de ser influenciados negativamente por religiões ou crenças religiosas, pois o nosso ensino é empírico.

Isto em pleno século XXI. É lamentável o quanto regredimos.