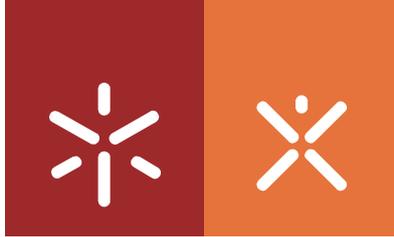




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Amália Helena de Vasconcelos Maiato

**Necessidades de Formação Contínua dos
Professores do Ensino Primário: Um estudo
no município de Benguela, Angola**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Amália Helena de Vasconcelos Maiato

**Necessidades de Formação Contínua dos
Professores do Ensino Primário: Um estudo
no município de Benguela, Angola**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Assunção Flores Fernandes

julho de 2014

À minha querida mãe, a quem devo a minha educação

À memória de meu pai, Joaquim Manuel de Vasconcelos Júnior

Às minhas filhas, Patrícia, Nídy, Indira, Aline e Kapaia

Ao meu esposo, pelo afeto e dedicação

À minha querida professora e orientadora, Maria Assunção Flores

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Assunção Flores, pela disponibilidade dispensada, pelo apoio prestado e rigor na orientação deste trabalho e estímulo constante

Ao Mestre José Januário por todo o apoio prestado desde os primeiros anos desta formação

À Professora Doutora Ermelinda Cardoso pelo carinho e por me ter incentivado.

Agradeço, ainda, à minha família pela paciência, carinho e compreensão disponibilizada e pelo seu encorajamento constante

Aos meus colegas do mestrado pelas palavras de apoio, pelo estímulo constante e pela amizade

Ao Rui Silva pelas palavras de apoio e disponibilidade dispensada.

Gostaria de agradecer a todos os professores do ensino primário que gentilmente disponibilizaram o seu tempo e que tornaram possível este estudo.

A todos, expresso aqui o meu profundo reconhecimento

RESUMO

Título da Tese: Necessidades de Formação Contínua dos Professores do Ensino Primário: Um estudo no município de Benguela, Angola

Nome da Doutoranda: Amália Helena de Vasconcelos Maiato

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Este estudo tem como objetivo geral analisar as necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário no município de Benguela, com vista à implementação de ações que visem a sua superação, contribuindo, assim, para o seu aperfeiçoamento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Tendo em conta os objetivos propostos para esta investigação, e ao pretendermos estudar as necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário, o estudo partiu primordialmente das perceções e representações dos professores. Para tal, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens qualitativa e quantitativa (questionários e entrevistas), junto de um grupo de professores que lecionavam nas escolas do ensino primário. Participaram neste estudo 25 professores através de entrevista (1ª fase do estudo) e 866 professores que responderam ao inquérito por questionário (2ª fase). O processo de recolha de dados incluiu ainda a realização de entrevistas a cinco decisores políticos (3ª fase), com o objetivo de conhecer a sua perspetiva sobre a política de formação de professores e as orientações políticas dominantes quanto à formação contínua ao nível do Ensino Primário.

Os resultados obtidos apontam para a valorização da formação contínua por parte dos professores no sentido de colmatar os problemas do seu desempenho e da sua qualificação profissional. Por outro lado, a maior parte dos professores tem uma opinião favorável em relação à reforma educativa, apesar de haver divergências no que diz respeito ao contributo da mesma para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Os professores admitem ainda que enfrentam muitas dificuldades ao implementá-la, sobretudo no que se refere à questão da avaliação e dos recursos disponíveis.

Os professores frequentam regularmente ações de formação, o que, de certa forma, tem ajudado na melhoria da sua qualificação técnica e pedagógica. Em relação à quantidade de ações de formação frequentadas pelos respondentes, a maioria frequentou mais de cinco seminários de

capacitação relacionados com a prática profissional, o que evidencia uma procura ativa de ajuda para a melhoria da qualidade da prática profissional.

Quanto a expectativas relativamente à frequência da formação no futuro, os dados ressaltam o interesse e a disponibilidade dos professores em continuar a participar em ações de formação contínua, realçando o desejo de aprenderem sempre e cada vez mais, sendo que, para estes professores, o objetivo é melhorar o seu desempenho profissional, tendo manifestado a necessidade de adquirirem conhecimentos em temas relacionados com as áreas que lecionam. Além disso, os professores defendem a prioridade concedida aos professores primários no acesso às escolas de formação, a realização de mais seminários de capacitação, a qualidade dos formadores e o contacto com outras realidades nomeadamente a portuguesa, para a solução das dificuldades com a língua portuguesa.

Os resultados desta investigação indicam que a maioria dos professores defende uma formação contínua centrada na escola, pois a formação em contexto de trabalho constitui uma estratégia importante para promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores tendo em conta os problemas e dificuldades sentidas no seu quotidiano. Assim, consideramos ser necessário desenvolver e potenciar a formação de professores, tanto a formação inicial como a contínua, com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz.

ABSTRACT

Thesis title: Primary school teachers' needs for in-service training: A Study in the county of Benguela, Angola

Name of the Doctorate's Candidate: Amália Helena de Vasconcelos Maiato

PhD Thesis in Education, Specialization in Curriculum Development

This study aims to analyse the needs for in-service training of primary school teachers in the county of Benguela, in order to implement actions to foster teachers' improvement in order to contribute to their professional development and to improve the quality of teaching and student learning.

Considering the objectives for this research and the focus on in-service training needs of primary school teachers, this study was designed primarily taking into account the perceptions and of teachers themselves. For this purpose an investigation which combined qualitative and quantitative methods (surveys and interviews) with a group of primary school teachers was designed. In total, 25 teachers participated in this study through interviews (first phase of the study), 866 teachers responded to the survey (second phase of the study). The process of data collection also included interviews to five policymakers (third phase of the study), with the purpose of getting to know their perspective about teachers training policy' and the main political guidelines for the training of primary school teachers.

Findings indicate the valorisation of in-service training from the part of primary school teachers in order to fill in the gap of their performance and qualification. Furthermore, most teachers have a positive opinion about the educational reform, although differences were also identified which relate mainly to the recognition of the contribution of educational reform to improve student learning. On the other hand, teachers admit they face many difficulties when implementing the educational reform, especially in relation to the assessment and lack of resources.

Teachers regularly attend in-service training activities. This, to some extent, has helped them to improve their technical and pedagogical skills. Regarding the amount of training activities attended by the participants in the study the majority attended more than five seminars related to their professional practice. Findings also show that teachers look for training activities in order to overcome their difficulties and to improve the quality of their professional practice.

As far as the expectations for attending training in the future are concerned, data point to the interest and availability of teachers to continue to participate in in-service training activities, enhancing the desire to learn ever more and to improve their professional performance, especiall in regard to new knowledge in the subject matters related to their teaching areas. Furthermore, teachers argue for the priority to be given to primary school teachers in the access to training schools, for the need to have more seminars available for them; for the quality of the trainers; and for the contact with other realities including the Portuguese one in order to overcome the difficulties in the Portuguese language.

Findings from this piece of research indicate that the majority of the teachers support an in-service training focused on the school, because in-service training is an important strategy to promote the continuing professional development of teachers taking into account the problems and difficulties encountered in their day-to-day professional practice as teachers. Therefore, it is necessary to develop and enhance teacher training, both initial and in-service, in order to foster effective professional development opportunities for teachers.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Justificação do Interesse pela Temática.....	4
Enquadramento e Apresentação do Estudo	5
Estrutura do Trabalho	11
Capítulo I - A Formação de Professores em Angola: Contexto e Quadro Legal	15
1.1. Breve Referência ao Sistema Educativo Angolano.....	17
1.2.1. Ensino Primário	25
1.2.2. Ensino Médio.....	28
1.3. Suporte Político e Legislativo da Formação de Professores em Angola	30
1.4. Plano Mestre de Formação de Professores em Angola.....	35
1.4.1. Formação Inicial	38
1.4.2. Formação Contínua e à Distância.....	39
Capítulo II - Da Formação Contínua ao Desenvolvimento Profissional: Conceito e Estratégias.....	41
2.1. Conceito de Formação Contínua	43
2.2. Formação e Desenvolvimento Profissional.....	48
2.2.1 Fases do Desenvolvimento Profissional.....	52
2.3. Modelos de Formação Contínua.....	58
2.4. Modos de Organização da Formação Contínua de Professores	64
2.5. Necessidades de Formação	66
2.5.1. Conceito de necessidade de Formação.....	66
2.5.2. Tipologia das Necessidades.....	69
2.5.3. Procedimento para a Análise de Necessidades de Formação	73
Capítulo III – Metodologia de Investigação.....	77
3.1. Natureza do Estudo	79
3.1.1. Questões de Investigação e Objetivos	80
3.2. Opções Metodológicas	81

3.3 - Contexto do Estudo e Participantes	83
3.3.1. Participantes na Entrevista	83
3.3.2. Participantes no Inquérito por Questionário	86
3.3.3. Participantes - Decisores Políticos	88
3.4. Instrumentos de Recolha de Dados	89
3.4.1. A Entrevista	89
3.4.2. O Inquérito por Questionário	90
3.5. Procedimentos Utilizados na Recolha de Dados.....	92
3.5.1- Realização das Entrevistas	92
3.5.2- Aplicação do Inquérito por Questionário.....	93
3.6. Técnicas de Análises de Dados	93
3.6.1. Dados Qualitativos	93
3.6.2. Dados Quantitativos	99
3.7. Questões de Natureza Ética	100
3.8. Limitações do Estudo	103
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Dados Quantitativos	103
4.1. A Formação Contínua Realizada.....	107
4.2. A Reforma Educativa em Curso.....	111
4.3. Necessidades de Formação Contínua.....	124
Capítulo V – Apresentação e Análise dos Dados Qualitativos	133
5.1. Percurso Profissional e Formativo dos Professores	135
5.1.1. Escolha da Profissão	135
5.1.2. Condições de Trabalho.....	139
5.2. Dificuldades Sentidas pelos Professores na Implementação da Reforma Educativa	142
5.3. Relações de Trabalho entre Professores, Alunos e as Lideranças das Escolas.....	145
5.4. Concepções de Professor e da Profissão Docente	147
5.4.1. Aspetos Positivos, Negativos e Imagem Social	148
5.4.2. Autoimagem Enquanto Professor.....	151

5.4.3. Entendimento e Vivência da Profissão Docente	154
5.4.4. Problemas e Dilemas no Quotidiano Profissional.....	165
5.5. Reforma Educativa: Visões, Desafios e Efeitos	172
5.5.1. Efeitos da Reforma no Ensino Primário.....	175
5.6. A Formação Contínua	179
5.6.1. Formação Contínua Frequentada	179
5.6.2. Repercussões da Formação Frequentada na Prática	184
5.6.3. Entendimento da Formação Contínua no Atual Modelo	190
5.6.4. Expetativas Relativamente à Frequência da Formação no Futuro.....	195
5.6.5. Perceção Sobre o Trabalho dos Formadores e as Finalidades da Formação Contínua.....	198
Conclusões e Implicações.....	208
Referências Bibliográficas	217

SIGLAS E ABREVIATURAS

ADPP – Ação para o Desenvolvimento de Povo para Povo

EPF – Escola de Professores do Futuro

FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola

ICRA – Instituto de Ciências Religiosas de Angola

IMN – Institutos Médios Normais

IMNE – Instituto Médio Normal de Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PMFP – Plano Mestre de Formação de Professores

SEE- Sistema de Educação e Ensino

UNITA – União para a Independência Total de Angola

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Plano Mestre de Formação de Professores.....	40
Figura 2: Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional.....	50
Figura 3: Etapas, fases e anos da carreira docente.....	54
Figura 4: Modelos de Formação Contínua.....	59
Figura 5: Componentes de um modelo interativo de análise dos dados.....	94
Figura 6: Número de seminários de capacitação frequentados nos últimos cinco anos.....	108
Figura 7: Motivos para a frequência de formação contínua.....	109
Figura 8: Avaliação da formação contínua.....	110
Figura 9: Opinião sobre a reforma educativa.....	111
Figura 10: Opinião sobre a formação contínua.....	119
Figura 11: Necessidades de formação contínua em professores com e sem agregação.....	124
Figura 12: Necessidades de formação contínua consoante o tempo de serviço.....	125
Figura 13: Necessidades de formação contínua consoante a localização da escola.....	126
Figura 14: Modalidades formativas preferenciais em professores com e sem agregação.....	129
Figura 15: Modalidades formativas preferenciais consoante o tempo de serviço.....	130
Figura 16: Modalidades formativas preferenciais consoante a localização da escola.....	131

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Evolução cronológica dos acontecimentos no campo educativo em Angola.....	22
Tabela 2: Caracterização dos Entrevistados	84
Tabela 3: Caracterização da Amostra por Género e Idade	86
Tabela 4: Caracterização da Amostra por Grau Académico e Área de Especialização	87
Tabela 5: Caracterização da Amostra por Vínculo Profissional e Tempo de Serviço	87
Tabela 6: Média e desvio-padrão do número de professores e de alunos por localização da escola	88
Tabela 7: Média e desvio-padrão do número de alunos por turma e do número de horas letivas semanais, por localização da escola.....	88
Tabela 8: Dimensão I - Percurso Profissional	96
Tabela 9: Dimensão II - Visão do professor enquanto profissional	97
Tabela 10: Dimensão III - Perspetiva do professor sobre o seu contexto profissional	98
Tabela 11: Dimensão IV - Mudança Curricular no Ensino Primário em Angola	98
Tabela 12: Dimensão V – Formação contínua.....	99
Tabela 13: Tipo de Formação frequentada nos últimos cinco anos	107
Tabela 14: Outras dimensões da reforma educativa.....	112
Tabela 15: Aspetos mais importantes da reforma educativa	113
Tabela 16: Média e desvio padrão na amostra total das dificuldades na implementação da reforma educativa	117
Tabela 17: Diferenças nas dificuldades na implementação da reforma educativa consoante agregação pedagógica	118
Tabela 18: Diferenças nas dificuldades na implementação da reforma educativa consoante o tempo de serviço	118
Tabela 19: Diferenças nas dificuldades na implementação da reforma educativa consoante a localização da escola	119
Tabela 20: Outros motivos para frequentar formação contínua.....	120
Tabela 21: Utilidade da formação contínua frequentada.....	121
Tabela 22: Média do grau de importância de áreas formativas consoante o tempo de serviço.....	126
Tabela 23: Média do grau de importância de áreas formativas consoante a localização da escola.....	127
Tabela 24: Temáticas dos seminários frequentados	128
Tabela 25: Motivações da escolha da profissão.....	135
Tabela 26: Motivação na profissão.....	138
Tabela 27: Formação Académica.....	179

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos	i
Anexo 1. Mapa de Localização do Município de Benguela.....	iii
Anexo 2. Carta Dirigida aos Diretores das Escolas do Ensino Primário	v
Anexo 3. Guião da Entrevista aos Professores Primários	vii
Anexo 4. Inquérito por Questionário aos Professores Primários.....	xi
Anexo 5. Guião da Entrevista aos Decisores Políticos.....	xix
Anexo 6. Transcrição de uma Entrevista a um Professor Primário.....	xxi
Anexo 7. Transcrição de uma Entrevista a um Decisor Político.....	xxx

Introdução

A formação de professores constitui uma temática que tem despertado o interesse e a atenção por parte de vários investigadores em todo o mundo, sendo entendido como uma dimensão que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Em Angola, é um domínio do sistema de educação que merece uma atenção especial quer para os políticos, quer para os investigadores na área das Ciências da Educação, sendo que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo atual se situa na qualidade do corpo docente. Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 10), “os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear”. Assim, a qualidade docente é um elemento essencial na promoção da qualidade da educação e dos resultados escolares dos alunos.

Tendo em conta que as sociedades estão em constante transformação exigindo cada vez mais novos padrões de desenvolvimento, os professores devem possuir um conjunto de capacidades e destrezas, dominando determinados conhecimentos específicos que caracterizam a profissão e desenvolver dinâmicas inerentes às próprias tarefas educativas (Morgado, 2005). Perante essas exigências sociais, culturais e políticas, a atual formação de um profissional de ensino deve ter em conta os desafios que a complexa sociedade de hoje requer, pois trata-se de formar indivíduos que terão a responsabilidade de melhorar o mundo em que vivem. Portanto, promover o desenvolvimento profissional do professor constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque diversificado de situações de aprendizagem (Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001).

A formação contínua é um processo destinado a melhorar o desenvolvimento profissional do professor, por isso é importante que os docentes se sintam responsáveis não apenas pelos resultados dos seus alunos, mas também pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Day, 2001). Por isso, consideramos oportuno e importante compreender melhor a articulação entre as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores e o seu impacto nas suas práticas e nos contextos em que trabalham. Assim sendo, torna-se pertinente analisar as suas necessidades de formação numa perspetiva de desenvolvimento profissional, no sentido de ir ao encontro das expectativas e motivações dos docentes. Como refere Day (2004, p. 28), “as escolas e as salas de aula são organizações complexas e a qualidade do ensino e da aprendizagem depende mais do professor e do aluno do que políticas e prescrições”. Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2008) chama a atenção para a “distância que separa o excesso dos

discursos da pobreza das práticas”. Neste sentido, o mesmo autor salienta que “a consciência aguda deste “fosso” convida-nos a encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início do século XXI, readquire uma grande centralidade na definição das políticas públicas” (Nóvoa, 2008, p. 27).

Exige-se hoje que os professores estejam atualizados, em querer fazer mais e melhor, estabelecer melhores relações com os seus alunos, em estar mais aptos para o desempenho da profissão, e os professores do ensino primário do município de Benguela (Angola) não fogem à regra. Estes desejos e aspirações são uma crescente preocupação para estes profissionais que se debatem com questões, problemas e novos desafios, desejando ora colmatar todas as lacunas que sentem para melhor desempenho das suas funções, ora resolver problemas e crescer profissionalmente. Então, é necessário que tenhamos um conhecimento profundo das reais necessidades destes professores, tendo em atenção os seus contextos de trabalho, permitindo, desta forma, identificar e avaliar as suas necessidades com o objetivo de implementar ações que visem contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Como salientam Rodrigues e Esteves (1993, p. 20), “parece razoável aceitar o princípio segundo o qual o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente”. Podemos dizer que o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito. Portanto, analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas e dificuldades da população, neste caso dos professores do município de Benguela.

Justificação do Interesse pela Temática

O interesse em realizar um estudo sobre a temática da formação de professores inscreve-se no contexto de ordem pessoal e profissional, decorrente da frequência da Licenciatura em Ciências da Educação, no Instituto Superior de Ciências da Educação, da Universidade Agostinho Neto, na Província de Benguela. Durante o estágio realizado no quarto ano no âmbito da formação contínua, dando aulas práticas em diversas escolas do município de Benguela, o facto de me ter apercebido de algumas lacunas no processo de ensino-aprendizagem foi relevante para aumentar o interesse pela investigação com enfoque na teoria da formação de professores. Outro fator é de ordem profissional, como professora do Ensino Primário, no sentido de poder contribuir para a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, procurando, ainda, numa dimensão científica, continuar a desenvolver investigação no domínio da formação e desenvolvimento profissional de professores (Pacheco, 1995; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001; Flores

et al., 2007, Flores & Simão, 2009), Marcelo entre outros. Vários resultados de estudos empíricos e a literatura existente neste domínio realçam a importância que a formação de professores representa para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Trata-se, portanto, de uma temática que interessa conhecer melhor através de um projeto de investigação no sentido de compreender e contribuir para mudanças qualitativas concretas ao nível da organização e das práticas de ensino dos professores em Angola. Foram, portanto, motivações pessoais, profissionais e científicas que nos moveram para aprofundar esta temática no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular.

Enquadramento e Apresentação do Estudo

Como salienta Flores (2000, p. 80), “a formação contínua implica a melhoria da compreensão do fenómeno educativo, dos saberes do professor e da prática pedagógica”, tendo como objetivos fundamentais: melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade; incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

A formação contínua constitui um conceito polissémico que remete para diferentes perspetivas e orientações conceptuais (Estrela & Estrela, 2006). A partir da análise das várias definições de formação contínua, os autores identificam dois pontos consensuais, isto é, “trata-se de uma formação que se segue à formação inicial” e “supõe uma intencionalidade, orientando-se para determinados fins” (Estrela & Estrela, 2006, p. 74). Os mesmos autores encaram a formação contínua como “o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor” remetendo para o desenvolvimento profissional o conjunto de “processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores (...)” (Estrela & Estrela, 2006, p. 75).

Supondo que as aprendizagens efetuadas no local de trabalho são necessárias, o professor no seu contexto de trabalho, no dia-a-dia interagindo com colegas, alunos e outros agentes educativos, vai paulatinamente ganhando experiências, ou seja, desenvolvendo-se profissionalmente. Mas, “só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa

aprendizagem ao longo de toda a carreira” (Day, 2001, p. 16). Uma das principais tarefas do 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 (Day, 2001). Assim, a formação contínua deve abranger não só a atualização permanente dos professores, mas também integrar múltiplas dimensões, ou seja, falar de formação implica falar de um processo de mudança que leva ao crescimento pessoal e profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional dos contextos de trabalho.

O desenvolvimento profissional do professor pode ser enquadrado em diversas perspetivas, entre as quais:

O modelo administrativo que pressupõe uma formação planificada e realizada, mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais; o modelo individual, perspetivado num sentido duplo: por um lado, uma autoformação, em que cada professor é o sujeito e objeto de formação; por outro uma heteroformação, em que um grupo de professores elabora projetos formativos, dinamizados por um formador/animador, também ele professor; o modelo de colaboração social, que parte do princípio que a formação de professores é uma arena social, com muitos atores envolvidos e cada um deles com responsabilidades próprias de formação, e que a formação contínua se enquadra na lógica de desenvolvimento profissional do professor centrado na escola. (Pacheco, 1995 pp.121-122).

Desta forma, e continuando na linha de pensamento deste autor, poder-se-á falar de uma formação contínua que seja o resultado do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores. Tendo em conta que se pretende promover e gerir, de forma eficaz, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, é fundamental ter em conta a sua natureza dinâmica, holística e contextualizada, tal como salienta Day (2001, p. 21):

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo, ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e

colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Assim, falar de desenvolvimento profissional não implica apenas realçar a aquisição de destrezas de ensino e de conhecimentos relativos à matéria a ensinar, mas um processo de mudança que leva a um crescimento pessoal e profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional dos contextos de trabalho. A formação de um profissional atualmente deve ter em conta as exigências que a complexa sociedade de hoje requer, pois trata-se de formar indivíduos que terão a responsabilidade de melhorar o mundo em que vivem. Logo, promover o desenvolvimento profissional do professor constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem (Pacheco & Flores, 1999).

Quase sempre a noção de formação está ligada à ideia de preparação para o exercício de uma atividade específica e, neste caso, da profissão docente. Assim, tendo em conta esta perspetiva, a formação é entendida como a preparação para o domínio de uma atividade num dado contexto de trabalho, enquanto, na definição de educação, sobressai a exploração, numa perspetiva de amplitude e profundidade, do conhecimento e compreensão do contexto social. No caso dos professores, é muito importante para a sua formação cumprir as exigências do seu perfil, como salienta Pacheco (1995) saber-se relacionar com os outros, estabelecer relações de empatia, revelar atitudes adequadas à interação, conhecer-se a si próprio, promover um desenvolvimento pessoal são algumas dessas competências.

A formação contínua é um processo destinado a melhorar o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais variadas vertentes e dimensões e porque a profissão de professor se encontra constantemente perante novos desafios, é importante que os docentes se sintam responsáveis não apenas pelos resultados dos seus alunos, mas também pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002, p. 93), os professores devem “explicitar e confrontar os seus pontos de vista, explorando coletivamente novas vias pedagógicas, avaliando, de forma contínua, a progressão dos seus alunos e verificando a pertinência e a coerência das abordagens escolhidas e a desenvolver permanentemente novos saberes, entre os quais saberes de inovação”. No âmbito da formação contínua, Eraut (1987) propõe quatro paradigmas principais:

- Paradigma da deficiência que sustenta a ideia de que o professor apresenta lacunas de formação devido a desatualização da formação inicial e à falta de competências práticas, onde a formação contínua surge como uma ação de preenchimento de saberes e destrezas tidas como prioritárias

mais pela Administração Central do que pelos professores. A noção de necessidade de formação surge, neste contexto, ligada à ideia de deficiência ou lacuna que deve ser colmatada através de uma formação;

- Paradigma do crescimento que situa a formação contínua do professor numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional, valorizando a experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel ativo no seu processo de formação. Neste sentido, a necessidade é vista numa perspetiva a longo prazo, cruzando-se com a ideia de necessidade de desenvolvimento, com expectativas e interesses pessoais e profissionais.
- Paradigma da mudança onde a formação é perspetivada 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 as competências do professor.
- Paradigma da solução de problemas parte-se do princípio de que a escola é um local onde surgem constantemente problemas que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores que são os atores que mais diretamente intervêm nas situações educativas reais. Assim, tanto o paradigma da deficiência como o de solução de problemas têm como objetivo o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa na escola, por outro lado, os paradigmas baseados no crescimento e na mudança visam a reorientação do professor e da escola.

Como foi referido anteriormente, uma das motivações para o estudo desta temática, prende-se com o facto de me ter apercebido de algumas lacunas no processo de ensino aprendizagem durante o estágio nas diversas escolas do município de Benguela. Daí o interesse em estudar as necessidades dos professores nos seus contextos de trabalho. Assim sendo, torna-se pertinente analisar as suas necessidades de formação numa perspetiva de desenvolvimento profissional, pois constitui uma perspetiva que vai ao encontro das expectativas e motivações dos docentes.

Para Merrill (citado por Zabalza, 1992) “o conceito de necessidade é um conceito polimorfo que adota distintas aceções conforme seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas, trabalhadores sociais, etc.”. Segundo McKillip (1987, citado por Rodrigues & Esteves, 1993), a noção de necessidade corresponde a um juízo de valor relativamente a uma situação problemática que tem que ser resolvida e está dependente de quem a define e sente. Subordina-se ao contexto em que ocorre e o seu reconhecimento implica expectativas e juízos no que diz respeito à resolução dessas situações. É um processo dinâmico, pois está em constante mutação. Assim, as necessidades podem ser, como salienta Estrela (1998), representações, construídas mental e socialmente, pelos sujeitos num dado contexto,

implicando a conceção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais. Na perspetiva de discrepância ou lacuna, as necessidades existem em função da diferença entre um estado atual e um estado desejado, portanto aquilo que é e o que deve ser. De facto, a resolução de um problema consiste no “processo de passar das condições atuais a outras que se desejam” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 169).

Apoiando-se na classificação de Bradshaw, Zabalza (1992) faz uma classificação das necessidades em cinco grupos: as necessidades normativas, que dizem respeito a um determinado padrão baseando-se no saber dos especialistas e possuindo um carácter prescritivo; as necessidades sentidas são apreendidas como carências e desejos de uma dada população e dependem do modo como as pessoas veem os seus problemas; as necessidades expressas equivalem à procura de um produto por parte de um determinado público e decorrem, assim, das expetativas em relação aos resultados; as necessidades comparativas resultam da confrontação de benefícios de um grupo/sujeito em relação a um outro e as necessidades prospetivas que se expressarão no futuro, sobretudo as que se dirigem aos jovens alunos. Portanto, para os autores acima citados, a noção de necessidade é muito complexa dependendo dos valores e de pressupostos contextuais. Em função da situação da explosão escolar de Angola, e pelo facto de se ter recorrido a determinadas pessoas para serem professores sem formação para tal, é necessário que estas sejam apoiadas ao longo da sua carreira, enquanto fator importante na melhoria da qualidade da educação.

Assim, o conceito de necessidades de formação está ligado às necessidades detetadas que podem ser satisfeitas através da formação, com a ponderação necessária dos recursos humanos, tecnológicos e financeiros como nos esclarecem (Estrela, Rodrigues, Moreira & Esteves, 1998). Mas a análise de necessidades, no quadro das atividades de formação propriamente ditas, torna-se num instrumento menos técnico e mais pedagógico.

No âmbito da formação de professores, o processo de análise de necessidades de formação corresponde ao que “sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade” (Rodrigues, 1999, p. 165; citado por Rodrigues e Esteves, 1993). Esta definição associa uma necessidade a um problema e relaciona-se com o conceito de expetativa e o seu grau de realização. Quais são as necessidades de formação dos professores do Ensino Primário do município de Benguela? Eis a questão central deste estudo.

É necessário que tenhamos um conhecimento em profundidade das reais necessidades que estes professores sentem, tendo em atenção os seus contextos de trabalho, permitindo, desta forma, identificar e avaliar as suas necessidades, com o objetivo de implementar ações que visem ajudá-los a superá-las. Assim, Tyler (citado por Zabalza, 1994) entende a análise de necessidades como a apreensão das carências que se devem tomar em consideração para esboçar a formação. Quando a necessidade é percebida por vários indivíduos, confere-lhe uma força maior, ou seja, uma força coletiva. Para Kauffman (1973), a determinação de necessidades deve obedecer a três prioridades:

- Os dados devem ser representativos do mundo real, tal como ele existe na atualidade e como poderá ou deverá existir no futuro.
- Nenhuma determinação de necessidades é definitiva e completa. Qualquer enumeração de necessidades é sempre provisória e constantemente deve ser questionada a validade dos inventários efetuados.
- As distâncias devem ser enunciadas em termos de produtos ou comportamentos efetivos (fins) e não em termos de processos (meios). Na linha de pensamento dos vários autores, entende-se geralmente que o processo completo de análise de necessidades comporta os passos atrás referidos, embora haja muitas práticas que saltam alguns, acrescentam outros, e nem sequer os executam pela ordem explicitada.

Ao pretendermos estudar as necessidades de formação, numa perspetiva realista, o estudo partirá primordialmente das perceções e experiências dos professores. No entanto, incluímos as perceções de outros atores, nomeadamente os decisores políticos. Esta perspetiva implica, desde logo, a adoção de uma metodologia que possibilite a compreensão da natureza dinâmica e complexa dos fenómenos que pretendemos estudar. Deste modo, recorreremos a uma metodologia mista que clarificaremos noutra secção deste trabalho.

A investigação descritiva procura 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, p. 31), podendo recorrer, como sustenta Bisquerra (1989, p. 65), “a metodologia qualitativa ou quantitativa”. Os métodos qualitativo e quantitativo não são incompatíveis. Cook e Reichard (1997) consideram esta opção como a mais adequada para a investigação científica porque permite a complementaridade dos dados perspetivados através de modos diferentes. Similarmente, Bisquerra (1989) e Johnson e Onwuegbuzie (2004) salientam que, apesar das divergências

e particularidades que se levantam sobre a aplicação das duas abordagens, estas podem ser complementares no estudo de determinados fenómenos ou realidades.

As questões norteadoras deste estudo foram as seguintes:

- Que formação possuem atualmente os professores do ensino primário?
- Como é que os professores percecionam as mudanças decorrentes das LBSE (2001) e que dificuldades sentem na operacionalização da reforma em curso?
- Quais são as necessidades de formação dos professores do ensino primário em Benguela?

Com este estudo pretende-se, assim, identificar as necessidades e áreas de formação a partir das perceções, das dificuldades e experiências dos professores na implementação da reforma curricular. Com este estudo pretende-se realizar uma análise de necessidades de formação, com o objetivo de implementar ações que visem a sua superação, conhecer os interesses e as expetativas dos professores, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos; analisar o modo como a formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento dos professores.

Neste estudo participaram 25 professores através de entrevistas semiestruturadas individuais (1ª fase do estudo), 866 professores que responderam a um inquérito por questionário (2ª fase do estudo) e cinco decisores políticos que participaram entrevistas semiestruturadas individuais (3ª fase do estudo).

Estrutura do Trabalho

Após uma breve apresentação e contextualização da problemática em estudo, fazemos a apresentação da estrutura deste trabalho que se desenvolve em cinco capítulos e que inclui um conjunto de anexos referenciados ao longo do texto e que consideramos importante para a compreensão do objeto de estudo.

No primeiro capítulo, fazemos uma caracterização da evolução histórica da educação em Angola com base no quadro legislativo, fazendo uma breve análise ao Sistema Educativo, desde a independência de Angola, em 1975, até a atualidade, quer em termos de estrutura, quer em termos de objetivos, tendo em conta os contextos político e económico que Angola foi atravessando. Apresentam-se também os objetivos gerais da educação e as estruturas referentes às duas etapas do sistema educativo, implementados após o 1º congresso do MPLA e a do atual sistema, com as suas diferentes fases de concretização. Apresentamos ainda neste capítulo, um quadro síntese sobre a evolução cronológica dos

acontecimentos nacionais com realce para o sistema educativo de Angola de 1974 à 2004, bem como os eventos relevantes para a evolução do sistema educativo angolano. Finalmente, damos particular destaque à formação de professores, pela importância dos professores como “o trunfo” ou como “elemento-chave” para a promoção da qualidade da educação, como tem sido referenciado por diversos autores (Pacheco & Flores, 1999; Flores, 2000). Começamos por apresentar uma trajetória histórica da formação de professores em Angola, nomeadamente os antecedentes históricos do processo de formação nas primeiras escolas de formação de professores, escolas de magistério primário e dos Institutos Médios Normais. Tendo em atenção a importância desta matéria, apresentamos o suporte político e legislativo da formação de professores que se reporta às estratégias delineadas pelo projeto de reformulação do Sistema de Educação e Ensino (SEE), apresentado em 1990, onde se descreve as pretensões do atual sistema educativo angolano relativamente à formação de professores. Terminamos este capítulo com a apresentação do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola, que é concebido como uma nova perspetiva na formação inicial e contínua de professores.

No segundo capítulo, começamos por abordar a formação, o conceito de formação contínua e, em particular, a abordagem à análise de necessidades de formação dos professores. Seguidamente analisa-se o conceito de desenvolvimento profissional como um *continuum* que provoca mudanças na ação profissional do professor. Ainda neste capítulo fazemos referência aos fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional, aos modelos de formação contínua e os modos de organização da formação contínua de professores, baseando-nos na literatura existente neste domínio. Por último, analisamos o conceito de necessidades de formação, bem como os procedimentos para a análise de necessidades de formação, tendo em conta os problemas, os interesses e as aspirações dos professores primários.

No terceiro capítulo, apresentamos as opções metodológicas da investigação realizada. Começamos por descrever as questões de investigação e os objetivos que nortearam a realização deste estudo. Seguidamente justificamos as opções tomadas em relação à metodologia utilizada, e explicitamos ainda as técnicas e procedimentos das várias fases de recolha e análise de dados, bem como a caracterização do contexto e dos participantes. Terminamos este capítulo fazendo uma breve referência às questões éticas da investigação bem como às limitações deste estudo.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os resultados obtidos através do inquérito por questionário, procurando, ao mesmo tempo, fazer uma leitura interpretativa dos mesmos. Apresentamos a

opinião dos professores em relação à reforma educativa, bem como as dificuldades que enfrentam na sua implementação. É também abordada a formação contínua frequentada pelos professores e as respetivas temáticas, bem como os motivos da frequência desta formação. Além disso, apresentamos a perceção dos professores sobre a utilidade da formação frequentada, o que nos permitiu compreender o interesse dos professores em quererem continuar a sua aprendizagem profissional. A seguir, abordamos o modo como os professores consideram que deveria ser organizada a formação contínua no futuro.

No quinto capítulo, abordamos as motivações dos professores entrevistados para o ensino e as razões de permanência na profissão. Por outro lado, apresentamos as dificuldades sentidas pelos professores em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua atividade, concretamente no que diz respeito às condições de trabalho. Além disso, apresentamos a perceção de si próprios enquanto professores, nomeadamente em termos de autoimagem, autoeficácia e autoestima. Também apresentamos uma análise da forma como os professores caracterizam as suas práticas e contextos, ou seja, o modo como estes lidam com os principais desafios no seu quotidiano profissional. Seguidamente, apresentamos os dados obtidos sobre o modo como os professores se relacionam com a mudança curricular em termos de experiências e motivações, particularmente no ensino primário. Por último, procedemos à análise das representações acerca da formação contínua, suas finalidades e repercussões na prática. Neste sentido, tentamos compreender as conceções dos professores sobre a formação contínua que frequentaram e sobre a formação em geral.

Por fim, apresentamos as principais conclusões deste estudo, baseando-nos nas questões de investigação inicialmente colocadas, o quadro teórico e os dados recolhidos no âmbito do trabalho empírico. Procuramos fazer uma síntese dos principais resultados obtidos e uma breve reflexão sobre as suas implicações. Terminamos com a identificação de futuras áreas de investigação decorrentes das conclusões deste estudo.

Este trabalho inclui ainda um conjunto de anexos que complementam a informação apresentada no corpo de texto.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: CONTEXTO E QUADRO LEGAL

Capítulo I – A Formação de Professores em Angola: Contexto e Quadro Legal

O Sistema Educativo passou por várias etapas no seu percurso desde a era colonial até à independência de Angola em 1975, surgindo, assim, o sistema educativo angolano. Tendo em conta as características da atual sociedade e a sua incidência na educação, as reformas educativas e as novas tecnologias trazem importantes desafios a todos os setores do país, em geral, e à formação de professores, em particular. Há uma grande necessidade de preparar os cidadãos, torná-los cada vez mais capazes e atuar com espírito investigativo. Neste capítulo apresentamos os diferentes momentos, a estrutura e os objetivos do sistema de educação e, em particular, da formação de professores, recorrendo-se para tal aos documentos legais existentes.

1.1. Breve Referência ao Sistema Educativo Angolano

A República de Angola é um país situado na África Austral e ocupa uma superfície de 1.246.700 Km², cuja população é estimada em 14602002 habitantes em 2002. É um país plurilinguístico onde o português é a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais. Angola foi, durante cerca de cinco séculos, uma colónia portuguesa, tendo conquistado a sua independência a 11 de novembro de 1975, o que deu origem ao sistema educativo angolano. Procederemos a uma análise dos seus objetivos e apresentámo-los, em linhas gerais, até à 2ª Reforma Educativa.

Ao analisarmos o sistema educativo angolano, percebemos que consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Dois anos após a independência nacional, é aprovado um novo Sistema Nacional de Educação e Ensino, cuja implementação se iniciou em 1978, após o 1º Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), em 1977, e que originou os seguintes princípios gerais: “igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; gratuidade do ensino em todos os níveis (não se pagavam quaisquer despesas com a educação); o aperfeiçoamento constante do pessoal docente e a laicidade do ensino, princípios consubstanciados no Sistema de Educação da República de Angola, aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978” (Conselho de Ministros, agosto de 2001, p. 14)”.

O Sistema Nacional de Educação e Ensino é constituído por um ensino geral de base com oito classes (das quais as quatro primeiras são obrigatórias) e cada um dos dois seguintes com duas classes

que também tinham carácter obrigatório; por um ensino pré-universitário, que era concebido no sistema colonial como “módulo de transição” entre a fase terminal do Ensino Secundário em semestres letivos, que evoluiu, em 1986, para seis semestres letivos ; um ensino médio com duração de quatro anos, com dois ramos fundamentais: o técnico (destinado à formação de técnicos intermédios para o setor produtivo), e o normal (destinado à formação de professores para o ensino de base) e um superior, estruturado em Faculdades, com a duração de 5/6 anos.

Ao nível organizacional, o Sistema de Educação organiza-se em subsistemas: o do Ensino de Base, com duas estruturas de formação, Regular e Adultos; o do Ensino Técnico-Profissional, que compreendia o Ensino Médio Técnico e a Formação Profissional, e o Subsistema do Ensino Superior (Conselho de Ministros, agosto de 2001, pp. 14-15). Nesta altura foi dada uma particular importância ao desenvolvimento do Sistema Educativo e à estrutura de Formação de Professores, considerada decisiva para a generalização da reformulação do ensino, pois os professores tinham de estar conscientes do papel de vanguarda a que estavam destinados, criadores do homem novo, como ativistas de transformação ao nível de superestruturas e das relações sociais. Por esse motivo, a formação do professor devia ser muito cuidada, com grande conteúdo ideológico e uma capacitação técnica cada vez mais avançada (Tese e Resoluções do 1.º Congresso do MPLA, 1977, pp. 75-76).

Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados, e apesar da conquista da independência, não foi possível manter esses indicadores, pois o país continuou em guerra, cujas consequências se fizeram sentir principalmente nas zonas rurais, com efeitos profundamente nocivos que se refletiram nas infraestruturas escolares. Inúmeras escolas foram destruídas e o maior impacto do novo sistema de educação traduziu-se na grande afluência da população às escolas, pois, em 1974, estudava cerca de meio milhão de angolanos, em 1980, esse número superava os 1.800.000. Grandes fluxos da população dirigiram-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias, nomeadamente no Lubango, Benguela e, sobretudo, em Luanda.

Assim, mais de metade da população escolar distribui-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huíla (13%). Nas restantes províncias, essa frequência não alcança os 10%. A frágil e sobressaturada rede escolar do país sucumbe principalmente nas províncias citadas. Em Luanda, há muito que não existe a classe de iniciação. A pirâmide da população escolar é mais ampla nos níveis

inferiores, no Ensino de Base, havendo 70,4% no 1º nível, 10,9% no 2º nível e 5,8% no 3º nível. De 1990 a 1992, a taxa bruta de escolaridade atingiu cerca de 82% no Ensino Primário.

A partir de 1992, a situação piora, estimando-se que o número de crianças em idade pré-escolar ultrapasse os dois milhões, mas somente 1% dessas crianças têm acesso ao ensino. No ano letivo de 1996, a população angolana em idade escolar, dos 6 aos 14 anos, cerca de 70% corria o risco de cair no analfabetismo por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo estimativas, a taxa de analfabetismo é de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos, em 1995, foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas, das quais 2,5 milhões são mulheres.

Para atenuar o fraco poder de absorção da rede escolar foram criados, no ensino primário, o horário triplo e as turmas letóricas, com 60 a 80 alunos. É neste contexto, deveras adverso, que se iniciam os primeiros passos para preparação da 2ª Reforma do Sistema Educativo com objetivo de corrigir as lacunas do anterior sistema. Foi efetuado pelo Ministério da Educação, em 1986, um diagnóstico do sistema de educação que permitiu fazer um levantamento das suas debilidades e necessidades.

Com base nesse diagnóstico chegou-se à conclusão da necessidade de uma nova reforma educativa e foi, então, possível traçar as linhas gerais para a mesma. Em 1990, Angola envereda por um sistema político multipartidário, o que acarretou mudanças na política educativa. A guerra sempre foi em Angola uma constante desestabilizadora, dando origem a um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Tendo em conta a sua trajetória, como foi já referenciado anteriormente, o sistema educativo angolano já conheceu várias etapas.

A primeira etapa correspondeu à implementação do novo sistema educativo em 1978 e que prevaleceu até 1986, altura do primeiro diagnóstico efetuado ao sistema educativo angolano (março e junho de 1986), donde saíram recomendações de saneamento e estabilização do Sistema de Educação e Ensino e a constituição das bases gerais para um novo Modelo (1988), tendo despontado também um projeto de reformulação do Sistema Educativo e a aprovação dos fundamentos para o novo Modelo de Sistema Educativo 1990 (Zau, 2005).

A etapa de conceção do novo sistema educativo ocorreu entre 1990-2001, altura em que Angola envereda por um sistema multipartidário. Os estudos efetuados deram origem ao Plano Quadro Nacional de Reestruturação do Sistema Educativo realizado em maio de 1995 e a Estratégia Integrada para a

melhoria do Sistema Educativo (agosto de 2001). As ideias saídas desses fóruns foram marcantes e decisivas e constituíram as bases para a promulgação da primeira Lei de Bases do Sistema de Educação, a Lei 13 de 31 de Dezembro de 2001, o principal instrumento normativo para a implementação da Reforma Educativa (Zau, 2005).

Uma terceira etapa, que está em vigor desde 2004 até à atualidade (2013), consiste na implementação do novo sistema educativo, a 2ª Reforma do Sistema Educativo pós-independência. Com o objetivo de corrigir as lacunas do sistema anterior, em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro), e este documento contém o esboço do que se pretende com esta ação e define o novo Sistema Educativo. A 2ª Reforma do Sistema Educativo iniciada em 2004, surgiu como o instrumento necessário visando a materialização das propostas da educação, aprovadas em 2001 como referimos anteriormente, pela Assembleia Nacional da República de Angola - a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro), definindo a educação como “processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científica-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através das manifestações culturais e gimnodesportivas” (LBSE nº 13/01).

Continuando a fazer referência a este documento, o seu art.º 3º expressa os propósitos que o Estado Angolano se propõe mediante os novos desafios do contexto nacional e internacional que se consubstanciam nos seguintes objetivos gerais:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva, para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral, e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;

- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no seu artigo 10º e no ponto 1, expõe a estrutura do novo sistema de educação constituída pelos seguintes subsistemas:

- Subsistema da Educação Pré- Escolar
- Subsistema do Ensino Primário (constituído por seis classes de frequência obrigatória)
- O Subsistema do Ensino Superior
- O Subsistema de Formação de professores, estruturada nos seguintes níveis: Médio Normal e Superior Pedagógico, com a duração de quatro e seis anos respetivamente.

O mesmo documento esboça os objetivos para a formação de professores que serão apresentados posteriormente, salientando a preocupação do estado angolano na preparação do corpo docente do ponto de vista científico, didático-pedagógico e metodológico, para a melhoria da qualidade do ensino e educação da nova geração e de todos os cidadãos angolanos. Assim, a implementação da Reforma Educativa em Angola abrange todas as instituições e níveis de ensino, do primário ao superior, e a sua implementação pode ser dividida em três etapas, como foi referido anteriormente e inclui cinco fases: a) Preparação; b) Experimentação; c) Avaliação e correção; d) Generalização; e) Avaliação Global, descritas da seguinte forma:

- A 1ª fase consiste na preparação das condições julgadas imprescindíveis para assegurar o funcionamento normal do sistema educativo. As principais atividades desta fase são a adequação do sistema de administração e gestão do setor de educação a nível central e local, bem como das instituições de ensino, a elaboração de novos currículos sua reprodução e distribuição, atribuição às instituições de meios de ensino e equipamentos, e a reabilitação e construção de infraestruturas escolares.
- A 2ª fase consiste, essencialmente, na aplicação experimental dos currículos produzidos. Nesta fase foram abrangidas somente algumas instituições escolares em cada uma das 18 províncias do país, com o objetivo de fazer com que em cada uma delas se desenvolvam experiências e competências próprias para a gestão da implementação do novo sistema de educação.

- A 3ª fase compreende a avaliação e correção com base nos dados recolhidos durante a fase de experimentação do novo sistema de educação, essencialmente no que diz respeito à adequação dos currículos.
- A 4ª fase visa essencialmente a generalização da aplicação dos novos currículos, em toda a extensão do território nacional.
- Na 5ª fase será realizada uma avaliação global do sistema de educação que será assegurada com a abrangência da avaliação dos principais dispositivos do sistema de educação (currículos, processos de ensino e de aprendizagem, corpo de professores e de alunos, administração, gestão e recursos materiais).

Apresenta-se, em síntese, os acontecimentos nacionais que marcam o sistema educativo de Angola de 1974 a 2004 e os acontecimentos relevantes para uma melhor compreensão dos factos que ocorreram neste setor (*cf.* tabela1).

Tabela 1: Evolução cronológica dos acontecimentos no campo educativo em Angola (1974 - 2004)

Datas	Acontecimentos nacionais com relevância para o sistema educativo	Acontecimentos relevantes para a evolução do sistema educativo angolano
1974	<ul style="list-style-type: none"> - 25 de Abril em Portugal; - Proclamação do direito das colónias à autodeterminação e independência (27 de julho); - Assinatura do cessar-fogo (outubro). 	
1975	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma de Entendimento no Quênia, entre o MPLA, FNLA e UNITA (3 de janeiro) - Assinatura dos Acordos de Alvor (15 de janeiro); - Início de funções do Governo de Transição (31 de janeiro); - Proclamação pelo MPLA, da Resistência Popular Generalizada (26 de junho); - Invasão de Angola por tropas regulares zairenses e mercenários, acompanhadas por soldados da FNLA (setembro); - Invasão das tropas sul-africanas acompanhadas por soldados da UNITA (outubro); - Chegada do contingente militar cubano (novembro); - Saída das autoridades portuguesas de Angola (10 de novembro); 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Ministério de Educação e Cultura (Lei 1/75).

	- Proclamação da R.P.A. (11 de novembro).	
1976	- Início do processo de edificação de um Estado de Democracia Popular em Angola (outubro); Lei das Nacionalizações e Confiscos; - 1ª Revisão Constitucional.	- Criação do Ministério da Educação (Lei 1/75 de 12 de novembro). - Reformulação do aparelho estatal e governativo (Lei 72 e 73/76 de 23 de novembro). - Início da Campanha Nacional de Alfabetização.
1977	- 2ª Revisão Constitucional - Tentativa de golpe de Estado em Angola (27 de maio); - Realização do 1º Congresso do MPLA (10 de dezembro).	- Institucionalização do 1º organograma do Ministério da Educação.
1978	- 3ª Revisão Constitucional.	- Implantação do Novo Sistema de Educação e Ensino.
1979	Discurso do presidente Agostinho Neto sobre as línguas nacionais na UEA (8 de janeiro).	
1980	- 4ª Revisão Constitucional.	- Reformulação do Organograma do Ministério da Educação de 1977.
1981	- 2ª Invasão das tropas sul-africanas em Angola com ocupação parcial da província do Cunene.	- Início da explosão escolar no ano letivo de 1980/81.
1982	- 1ª Declaração de Angola e Cuba sobre o desejo de retirada das tropas cubanas do território angolano (4 de fevereiro).	
1983		- Diagnóstico do posicionamento institucional do setor educativo; - Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros, medidas para evitar o estrangulamento do Sistema Educativo.
1984	- Compromisso de Lusaka sob mediação dos EUA (16 de fevereiro); - 2ª Declaração de Angola e Cuba, sobre o desejo de retirada das tropas cubanas do território angolano (19 de março); - Proposta de entendimento apresentada à ONU pelo presidente José Eduardo dos Santos (17 de novembro).	
1985	Retirada parcial das tropas sul-africanas de Angola (mês de maio).	
1986		- Diagnóstico endógeno do subsistema do Ensino Regular - Resolução 5/87 da Assembleia do Povo para implementação das anteriores Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros;
1987	- Programa de Saneamento Económico e Financeiro (SEF); - Batalhas de Mavinga e Kuito Kwanavale.	- Estatuto Orgânico do MED (decreto 9/87 de 30 de maio); - Reformulação do Organograma de 1980 do Ministério da Educação.

1988	<ul style="list-style-type: none"> - Batalha do Calueque; - Cimeira de Franceville entre os presidentes de Angola, Congo e Gabão, com vista à pacificação do país (1 de outubro). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretiva nº 9 /BP/88 do Bureau Político do MPLA-PT, sobre as “Medidas para o saneamento e Estabilização do Sistema de Educação e Ensino e Constituição das Bases Gerais para um Novo Modelo”.
1989	<ul style="list-style-type: none"> - Início da retirada de tropas cubanas e sul-africanas; - Proposta governamental de um Plano Interno de Paz (6 de maio); - Início das negociações sob mediação do presidente Mobuto Sesse Seko; - Cimeira de Gbadolite (22 de julho). 	<ul style="list-style-type: none"> - Início de negociação com o Banco Mundial, visando a obtenção de financiamento, com vista ao reforço institucional do sector educativo.
1990		<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Reformulação do Sistema Educativo e aprovação dos fundamentos
1991	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Nacional para implementação de um programa de estabilização macroeconómica e de liberalização da economia; - 5ª Revisão Constitucional (Lei 12/91); - Acordo de Paz em Bicesse (31 de maio); - Lei da Nacionalidade (13/91); - Lei das Associações (14/91); - Lei dos Part. Políticos (15/91); - Lei do Direito de Manifestação e de Reunião (16/91); - Lei do Estado de Sítio e Emergência (17/91); - Lei da Imprensa (22/91 de 15 de junho); - Lei do Direito à Greve (23/91); - Decreto Executivo Conjunto 46/91 de 16 de agosto (Cooperação com as igrejas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesa Redonda sobre educação para Todos (22 a 27 de julho); - Definição pelo Ministério da Educação do quinquénio 1991 – 1995, como o da preparação e reformulação do Novo Sistema Educativo; - Reinício da atividade do ensino privado em Angola (Lei 18/91).
1992	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Económico de 1992; - Reinício da guerra civil entre o Governo e a UNITA (outubro); - Lei Eleitoral (5/92); - Lei sobre a Observação Internacional (6/92); - Lei sobre o Conselho Nacional de Comunicação Social (7/92 de 16 de abril); - Lei sobre o Direito de Antena (8/92); - Lei sobre a atividade de Radiodifusão (9/92); - 6ª Revisão Constitucional (Lei 23/92 de 16 de setembro); - Realização das primeiras eleições livres e multipartidárias (29 e 30 de setembro). 	<ul style="list-style-type: none"> - Exame Setorial da Educação (22 de julho a 31 de agosto).
1993	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição do programa de estabilização económica anteriormente adotado, por um programa de Emergência; - 1ª Reunião da Assembleia Nacional (15 de fevereiro). 	
1994	<ul style="list-style-type: none"> - Assinatura do Protocolo de Lusaka entre o 	

	Governo e a UNITA (20 de novembro); - Resolução 48/202 da Assembleia das Nações Unidas, sobre a assistência internacional para a reabilitação económica de Angola.	
1995	- Cooperação com as igrejas (Despacho Conjunto 1/95 de 20 de outubro do Ministério da Cultura, Justiça e Administração do Território).	- Plano Quadro Nacional de Reestruturação do Sistema Educativo (mês de maio); - Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 13/95 de 27 de outubro).
1997	- Aprovação de uma nova Lei dos Partidos Políticos	- Ameaça de colapso total do Sistema Educativo.
1998	- Reinício da guerra civil entre o Governo e a UNITA	
2000		- Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 6/00 de 9 de junho).
2001		- Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (Agosto); - Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada e publicada em Diário da República, (13 de dezembro).
2002	- Morte de Jonas Savimbi (fevereiro). -Protocolo de Entendimento entre o Governo e a UNITA (4 de abril).	
2004		Implementação do Novo Sistema Educativo
2006	- Paralisação das atividades militares em Cabinda (30 de junho); - Assinatura em Chicamba do cessar-fogo entre as Forças Armadas Angolanas (FAA) e as forças militares da FLEC e das demais organizações sob autoridade do Fórum Cabindês para o Diálogo, presidido por António Bento Bembe (18 de julho).	

Fonte: Zau (2005)

1.2. Trajetória Histórica da Formação de Professores em Angola

1.2.1. Ensino Primário

A formação do professor é de extrema importância, pois, para além, de ensinar, ele é o pilar fundamental na estruturação do aluno como ser social. A formação de professores em Angola tem uma ligação com o seu passado de domínio colonial português refletindo, como é óbvio, o sistema de ensino português até 1977/78. Os escassos documentos a que se teve acesso nomeadamente anuários de ensino, publicações do governo português, que, além da legislação de carácter geral, publicava

documentos normativos e instrutivos sobre o ensino em Angola e documentos saídos dos congressos do MPLA-PT, são pouco claros quanto ao período da criação de escolas de formação de professores em Angola. Apesar da formação de professores ter sido uma responsabilidade do governo, as igrejas, especialmente a Católica, também criavam o seu próprio sistema de formação do pessoal docente (Pinheiro, 2010).

Pinheiro (2010, citado Por Santos, 1968) refere que as primeiras escolas de formação de professores e escolas de magistério primário surgem em 1962, tendo-se criado um magistério em Malange, transferido em 1963 para Luanda, outro em Silva Porto (Kuito). É de realçar que a escola do magistério primário de Benguela foi criada em 1967, e que, ainda em 1973, continuava a existir. Segundo relatórios da Escola de Formação de Professores, cerca de vinte anos antes, já funcionavam os chamados magistérios rudimentares, como antecedentes das futuras escolas de habilitação de professores do posto.

As escolas de habilitação de professores de posto constituem outro elemento do sistema colonial português no campo da formação de professores. A localização cronológica do estabelecimento destas escolas revela-se bastante difícil, pois, a maior parte delas era criada por autoridades eclesiásticas, às quais o governo reconhecia certa legitimidade para o fazer (Santos, 1968). Em 1965 foi criada a escola de São Salvador, a primeira de que se tem registo. Estas escolas admitiam candidatos com a instrução primária elementar (4^a classe), que, em princípio, apenas podiam lecionar até à 2^a classe. Os professores formados nestas escolas eram submetidos a um currículo que os preparava para enfrentarem as condições objetivas das zonas rurais, nas localidades mais recônditas, onde não existia médico nem enfermeiro. Nestas circunstâncias, o professor tinha de exercer também a função de agente de saúde pública e era obrigado a trabalhar com alunos da 4^a classe e com turmas mistas (Cardoso, 2012).

Posteriormente, foram criadas, e em parceria com a igreja católica, escolas deste tipo em quase todas as capitais de distrito e em outras localidades onde convinha ao governo, como Bela Vista, Vouga e Cuíma, sendo esta última uma das mais conceituadas da ex-colónia que foi criada em 1940. A província de Benguela foi a última a beneficiar de uma escola do género, surgindo apenas em 1970. Estas escolas, além de darem uma preparação básica profissional aos seus formandos ministravam aulas de legislação, higiene e saúde, socorrismo, formação portuguesa, agricultura, religião, formação feminina e trabalhos rurais, com o objetivo de inserir o docente no seio das comunidades rurais e dar cumprimento aos objetivos de Portugal numa política de Estado multirracial, onde todos se sentissem orgulhosos de

serem portugueses. Os docentes que ministravam as aulas no ensino secundário (Institutos politécnicos e Liceus) eram provenientes de escolas e universidades da metrópole.

Quanto à formação permanente (contínua), que é objeto desta investigação, segundo Pinheiro (2010), também são escassos os relatos e documentos. Há informações segundo as quais as autoridades portuguesas realizavam estágios de formação pedagógica destinados ao pessoal eventual recrutado para ocupar lugares de docentes no ensino secundário. Os monitores escolares, para serem promovidos, deveriam frequentar cursos de capacitação pedagógica durante as férias. Porém, (Santos, 1968), fazendo referência aos estágios, escrevia que estes mostravam-se de ineficiência quase completa, e pior ainda, era uma forma arcaica de criar grupos elitistas impedindo o “arejamento” de um corpo docente que mais necessitava de preparação didático-pedagógica. É neste contexto que se chega à independência de Angola em 1975.

O Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) aprova, no ano de 1977, em Congresso, os princípios gerais da reformulação do ensino em Angola. As suas teses e resoluções dão lugar a uma grande reforma educativa. Com esta primeira reforma educativa foram traçadas as linhas de força, tendo como objetivo fundamental a formação do homem novo “imbuído de uma consciência e de uma moral revolucionárias, capaz de compreender e conceber cientificamente o mundo e de transformar revolucionariamente a sociedade” (Zau, 2005, p. 463).

Assim, a estrutura de formação de professores constituía-se numa pedra basilar, uma vez que os professores eram considerados os grandes agentes de uma educação do tipo novo e, conseqüentemente, “promotores da criação do homem novo” (Zau, 2002). Com esta primeira reforma educativa (1978), são criados os cursos básicos de formação docente, os Centros de Formação Permanente, as Escolas Médias Normais, os Institutos Industriais Pedagógicos; os Institutos de Formação de Professores de Educação Física e os Institutos Superiores de Ciências da Educação. Os Institutos Normais de Educação, estabelecimentos de ensino de grau médio, tinham como objetivo formar técnicos médios profissionais do ensino para lecionarem integralmente as quatro primeiras classes e uma ou duas disciplinas das quatro últimas classes (cadeiras da sua especialização).

A formação dos professores para os Institutos Médios devia ser feita nas escolas Superiores, incluindo Cursos de Pedagogia em algumas especialidades superiores existentes e nos Institutos

Superiores de Ciências da Educação. Paralelamente à formação regular, funcionavam cursos de formação acelerada, cursos de superação permanente e cursos de requalificação:

- Os cursos de formação acelerada visavam formar agentes de ensino que a curto prazo pudessem cobrir todas as carências de professores existentes no ensino de base principalmente nas 4 primeiras classes. Estes cursos tinham a duração de 20 semanas, nos quais participavam jovens com a 6ª classe e com idade já avançada (a partir dos 18 anos), onde recebiam o mínimo de conhecimentos pedagógicos que lhes permitiam começar a lecionar. Logo que se atingisse um número suficiente de agentes de ensino de modo a escolarizar toda a população em idade compatível, passou-se a recrutar professores vindos dos Institutos Normais de Educação.
- Os cursos de superação permanente visavam aperfeiçoar agentes de ensino (monitores escolares), os professores de posto e os professores primários eventuais e os professores do ensino secundário. A orientação desses cursos era assegurada pelos Institutos Normais de Educação e suas secções nas províncias correspondentes. O objetivo principal destes cursos era preparar os professores progressivamente com o mínimo de conhecimentos políticos e pedagógicos que lhes permitissem elevar constantemente o seu nível cultural e criar-lhes condições propícias para atingir estudos superiores a nível da profissão educacional.
- Os cursos de requalificação visavam elevar o nível político e pedagógico dos professores primários de tal modo que lhes possibilite a qualificação de técnico médio profissional, estando preparados para lecionar integralmente as 4 primeiras classes e uma ou duas disciplinas das 4 últimas classes (cadeiras de especialização). A duração deste curso era de um ano aproximadamente.

1.2.2. Ensino Médio

Na caracterização da formação de professores de Ensino Médio Normal, e para uma melhor compreensão dos constrangimentos com que a mesma se confrontou, é pertinente que se tomem em consideração dois elementos de referência, nomeadamente, a implantação dos Institutos Médios Normais (IMN), em termos de rede escolar, e o modelo de formação neles adotados.

Quanto ao primeiro aspeto, é importante referir que, até 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 infraestruturas 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-se e as soluções ou medidas alternativas encontradas têm sido, em muitos casos, de carácter extremamente precário.

Essa pressão desenfreada contribuiu para descaracterizar, de forma ainda mais acentuada, o ideário e projeto pedagógico iniciais dos Institutos Médios Normais, transformando-os em escolas de “quadro e giz”, cujos cursos nem sempre correspondem às expectativas socioprofissionais 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 Universidade Agostinho Neto (UAN).

Quanto ao segundo aspeto (modelo de formação), o perfil de Técnico Médio de Ensino estabelecido na reformulação do SEE (1977) tinha como pressuposto assegurar uma preparação, em simultâneo, para a docência no 1º Nível e para uma ou duas disciplinas do II ou III Níveis do Ensino de Base.

Na prática, a maioria dos recém- formados (mesmo de entre aqueles que ao ingressarem nos IMN já lecionavam no 1º Nível) foi optando pela docência no II e III Níveis, não tendo, assim, havido um aumento qualitativo no efetivo docente do Ensino Primário, que constitui a base da pirâmide da estrutura escolar do Sistema. Entretanto, um dos aspetos mais críticos do modelo de formação adotado nos Institutos Médios Normais consistiu naquilo que o exame setorial da Educação (1993) qualificou de excessiva rigidez, uniformidade e duração dos planos de estudo 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.

É referido também um 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 objetivos, direcionada 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 Projeto de Educação com o Banco Mundial, vocacionada para cursos de Magistério Primário, tendo esse modelo de referência, para Escolas de Formação de Professores de um Ensino Primário unificado de seis classes, dando origem a uma segunda unidade implantada na cidade de Benguela.

A par disso, um modelo alternativo de formação de professores de nível médio, em que os docentes são especialmente preparados para trabalharem em comunidades rurais, foi adotado e vem sendo desenvolvido com a criação das “Escolas de Professores do Futuro” (EPF) num programa de parceria do MEC com a Ação para o Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP).

Concluindo, o modelo de formação dos IMN padece das mesmas debilidades da estrutura de Ensino Médio do Sistema Educativo, do ponto de vista de eficácia académica quantitativa (relação entre o número de alunos que ingressam pela primeira vez e os que terminam o cursos ao fim de quatro anos).

Aqui há a acrescentar uma acentuada baixa eficácia externa, traduzida num baixo índice de ingresso dos recém formados na docência, particularmente nestes últimos anos. Esta situação, agravada com as medidas de contenção na admissão ao emprego no ensino público, determinou uma relação custo/benefício extremamente desfavorável para o Sistema.

1.3. Suporte Político e Legislativo da Formação de Professores em Angola

A Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a 31 de dezembro de 2001 a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01). Este documento (LBSE) surge da necessidade de se realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo. A atual Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) reporta-se às estratégias delineadas pelo projeto de Reformulação do SEE, apresentado em 1990, que levou à aprovação dos fundamentos para o Novo Sistema. Daí que atual LBSE tenha sido promulgada com bastante atraso, tendo sido concretizada 11 anos após a aprovação do referido projeto.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu art.10º e no ponto 1., apresenta a estrutura do novo sistema de educação constituída pelos seguintes subsistemas:

- Subsistema da Educação Pré-Escolar
- Subsistema do Ensino Primário

- Subsistema do Ensino Secundário
- Subsistema do Ensino Técnico Profissional
- Subsistema de Formação de Professores
- Subsistema da Educação de Adultos
- Subsistema do Ensino Superior

O subsistema do Ensino Primário é constituído por um ensino primário de seis classes (básico obrigatório); um ensino secundário que integra dois ciclos com duração de três anos cada; o II Ciclo do ensino secundário, tanto normal como técnico que tem a duração de quatro anos.

O subsistema de formação de professores estrutura-se nos seguintes níveis com duração de quatro e seis anos, respetivamente:

- Médio Normal
- Superior Pedagógico

Compreende ainda ações que se enquadram na formação permanente: agregação pedagógica e aperfeiçoamento.

De salientar que este novo projeto de sistema de educação está a ser preparado em situação de reforma educativa, onde os investimentos na área da educação são objeto de estabelecimento de prioridades por parte do governo de Angola de uma forma geral face ao número elevado de necessidades. A rede escolar aumentou, tendo sido remodeladas e construídas algumas escolas em todo o país, particularmente na província de Benguela que tem albergado a experimentação da Reforma Curricular.

A formação de professores é uma área do sistema de educação que merece uma atenção especial, já que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo, implementado desde 1978, se situa na qualidade do corpo docente.

Assim, fazendo referência à Lei 13/01 de 31 de dezembro da República de Angola, (a mais recente Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano) nos termos do Decreto Presidencial nº109/11 que cria o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, no artigo 1º, destacamos o seguinte:

- a formação de professores é feita sob a responsabilidade dos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de professores por via da formação inicial, formação contínua e formação à distância.

- a formação de professores para o II Ciclo do Ensino Secundário da formação média técnica e média normal é feita nas instituições de ensino superior que se regem de acordo com as normas do respetivo subsistema.

O (artigo 2º) do mesmo decreto define:

- 1) «Professores», técnicos formados em magistérios primários e em escolas de Formação de Professores, de nível secundário, habilitados a exercerem a atividade docente em escolas do ensino primário ou do I Ciclo do Ensino Secundário.
- 2) «Agentes de Educação», técnicos formados em outras escolas que não as de Formação de Professores e que estejam a exercer atividade docente em escolas do ensino primário ou I Ciclo do Ensino Secundário. A profissionalização dos técnicos referidos no ponto anterior efetua-se através de ações de formação contínua e à distância, nos termos do artigo 26º da Lei nº 13/01, de Bases do Sistema Educativo.
- 3) «Magistérios Primários» são Escolas Secundárias do II Ciclo vocacionadas essencialmente para a formação inicial de professores habilitados para o exercício da função docente na classe de iniciação e em todas as classes do ensino primário.
- 4) «Formação Contínua» é um conjunto de ações e procedimentos intencionalmente organizados e creditados, levados a cabo pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores que visam apoiar e melhorar a prática pedagógica dos Professores e Agentes de Educação.
- 5) «Ensino à distância» é a modalidade de ensino desenvolvida pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores, com recurso intensivo às tecnologias de comunicação e informação para, prioritária e preferencialmente, profissionalizar os agentes de educação, sem os retirar dos seus locais de trabalho. Consideram-se profissionalizados os agentes que tenham atingido um número de créditos ou uma carga horária equivalente ao das disciplinas de natureza pedagógica constantes do Plano de estudos dos Magistérios Primários ou das Escolas de Formação de Professores.

Consideramos, ainda, ser importante salientar o que vem referido nas alíneas a, b, c, d, e, do artigo antes mencionado. O subsistema de Formação de Professores rege-se pelos seguintes princípios:

- a) Princípio da formação global: a formação realiza-se tendo em atenção a dimensão científica e pedagógica e envolve componentes de ordem teórica e prática que promovem a aprendizagem de diferentes funções congruentes com o exercício da função docente;
- b) Princípio da flexibilidade: a formação é flexível, articulada e permite a mobilidade de professores e agentes de educação, pelas diversas áreas de docência, sempre que para tal tenham adquirido o perfil exigido;
- c) Princípio da prática: a formação de professores e agentes de educação considera as práticas pedagógicas afins ao nível de ensino perspetivado para o exercício da função docente;
- d) Princípio do envolvimento construtivo com a comunidade: a formação promove, favorece e estimula as práticas de intervenção junto das comunidades com vista ao seu desenvolvimento;
- e) Princípio da participação democrática: a formação aceita a participação de representantes da comunidade nos seus órgãos de gestão.

A Lei 13/01 de 31 de dezembro da República de Angola, que regula o subsistema de formação de professores, no seu artigo 4º, considera como objetivos gerais do subsistema de formação de professores os seguintes:

- a) Formar professores com um perfil necessário para a materialização efetiva e integral dos objetivos da educação;
- b) Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a assumirem, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações;
- c) Desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos professores e agentes de educação nas modalidades de formação presencial e à distância.

São objetivos específicos os seguintes:

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

Sobre o local e realização da formação dos professores do Ensino Primário, o Decreto n° 109/11 (artigos 11° e 13°) diz o seguinte:

- 1) Os Magistérios Primários são escolas vocacionadas para a formação inicial de Professores, habilitados para o exercício da atividade docente na Classe de Iniciação e em todas as classes do Ensino Primário.
- 2) Os Magistérios Primários devem ainda realizar ações de formação contínua e de ensino à distância, destinados aos professores e agentes de educação da Classe de Iniciação e do Ensino Primário, de acordo com uma programação elaborada para o efeito.
- 3) A Formação Inicial dos Professores para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário realiza-se nos Magistérios e nas Escolas de Formação de Professores e capacita os diplomados para o exercício da função docente na Classe da Iniciação e em todas as classes do Ensino Primário, na Educação de Adultos e na Educação Especial.

Este mesmo Decreto n°109/11 (artigo 16°) salienta que as ações de formação contínua dos professores do Ensino Primário realizam-se nas Escolas de Formação de Professores, mediante uma programação elaborada para o efeito, e podem realizar-se em regime presencial, semi-presencial ou à distância e define os seguintes objetivos específicos da formação contínua (artigo17°):

- a) Melhorar a qualidade de ensino através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, métodos e procedimentos dos professores e agentes da educação nas vertentes teórica e prática;
- b) Aperfeiçoar as competências profissionais dos professores e agentes da educação nos vários domínios da atividade educativa;
- c) Incentivar a autoformação permanente, a prática de investigação e a inovação educacional;
- d) Estimular os processos de mudança na organização e execução de tarefas escolares, em decorrência de exigências do desenvolvimento e transformações no Sistema de Educação;
- e) Apoiar os processos de reconversão profissional e progressão na carreira, servindo de suporte às medidas administrativas e promovendo qualificações equiparadas;
- f) Habilitar os professores e agentes da educação para a extensão da ação pedagógica com vista ao desenvolvimento comunitário.

No artigo 18° pode-se igualmente ler que os programas da formação contínua incidem sobre o seguinte:

- a) As áreas disciplinares que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação a que se reporta o presente diploma;
- b) As Ciências da Educação;
- c) A Prática e a investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência;
- d) A Formação pessoal, deontológica e sociocultural;
- e) As Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação e ao Ensino.

Relativamente a organização e funcionamento das Instituições de formação de Professores, o Decreto n.º 109/11 (artigo 24.º), diz o seguinte:

- 1) As instituições de formação de professores obedecem a regras de organização, estruturação e funcionamento de acordo com a sua vocação e especificidade concebidas pelo Ministério da Educação.
- 2) As instituições de formação de professores são criadas pelo Ministério da Educação e regem-se por Estatuto e Regulamento próprios.
- 3) Os estatutos referidos no número anterior são aprovados, no prazo de 90 (noventa) dias, por despacho do Ministro da Educação e publicados no Diário da República, depois de cumpridas as formalidades e demais normas legais.

O mesmo decreto identifica modalidades de ações de formação contínua, nomeadamente: as ações de formação, capacitação e aperfeiçoamento realizadas através de seminários, conferências, colóquios, jornadas pedagógicas e similares. O quadro jurídico da formação contínua de professores fica completo com a criação de um Coordenador do Núcleo de Formação Contínua e à Distância.

1.4. Plano Mestre de Formação de Professores em Angola

Nesta secção damos conta de um instrumento que representa um esforço do Ministério da Educação no sentido de fundamentar a necessidade de se formarem os professores em Angola com competências específicas, com autonomia profissional e com responsabilidades coletivas e individuais, para que possam responder à complexidade da realidade na qual irão trabalhar, bem como às exigências da sua função docente. Assim, reproduzimos aqui extratos do Plano Mestre de Formação de Professores:

O Plano Mestre da Formação de Professores em Angola (PMFP) é um documento que expressa as ambições e as aspirações do Governo da República de Angola relativamente à formação de

professores competentes que garantam a prossecução dos compromissos do governo para com as crianças angolanas. Estudos recentes a nível internacional comprovam a incapacidade de muitos sistemas educativos acompanharem o mundo em rápida transformação, e, conseqüentemente, evidenciam a necessidade de adotar modelos de formação do professor que permitam o domínio de competências básicas indispensáveis ao «aprender a aprender» ao longo da vida.

Exatamente, por isso, investigadores na área da educação apresentam novas propostas pedagógicas e metodológicas que conduzem a aprendizagens significativas e integradoras, como é exemplo a Pedagogia da Integração fundamentada na Abordagem por Competências, em contraste com os processos baseados na transmissão de conhecimentos, num ensino passivo, em que os alunos são meros espectadores.

O trabalho de preparação do PMFP foi acompanhado de seminários de formação de formadores nacionais e de produção de diferentes materiais de apoio à melhoria da qualidade de educação, com a manifesta preocupação de evidenciar a necessidade de se adotar uma pedagogia que, por um lado, não faça tábua rasa dos conhecimentos dos professores, alterando bruscamente as suas práticas de ensino e que, por outro lado, faça evoluir progressivamente a sua maneira de ensinar, no sentido de proporcionar aos alunos competências que lhes permitam servir-se dos seus conhecimentos escolares na sua vida de todos os dias. Esta mesma preocupação diz respeito aos diferentes atores da Educação, nomeadamente aos diretores das instituições de formação, aos supervisores e formadores das Escolas de Formação de Professores.

Para responder a esses desafios, o Plano Mestre organiza-se em torno de duas grandes áreas de intervenção: a área da formação contínua e a distância de professores e a formação inicial. A educação é um direito de todas as crianças e cabe ao estado assegurar-lhes esse mesmo direito. O reconhecimento do direito que as crianças angolanas têm a uma Educação primária de qualidade, levou o governo da República de Angola, através do Ministério da Educação, a comprometer-se, em 2004 a «...operacionalizar nas condições concretas de Angola, os seis objetivos fixados pelo Fórum Mundial de Educação, no âmbito do Quadro de ação de Dakar» e a conceber e implementar uma reforma do sistema educativo que teve o seu início em 2004.

A resposta a esses compromissos passa por uma (re)definição da política de formação de professores, seja ao nível da formação inicial, ou da formação contínua e a distância, razão pela qual se

mostrou imperiosa com a conceção e a elaboração de um Plano Nacional de Formação de Professores em Angola, o PMFP, com os seguintes objetivos:

- Promover uma reflexão sobre a problemática da formação de professores em Angola;
- Contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua e à distância dos professores do ensino primário e do 1º ciclo;
- Propor ações para melhorar a qualidade do desempenho dos diferentes atores da educação, nomeadamente os diretores das escolas, supervisores e formadores das instituições de formação de professores;
- Funcionar como um plano diretório das ações do Ministério da Educação e das ações dos diferentes projetos externos, a nível de formação de professores, estabelecendo a coordenação e a articulação entre elas, de forma a dar-lhes uma maior coerência interna e promover a eficácia dos recursos existentes.

O PMFP em Angola intervém nas duas grandes áreas de formação de professores, a saber: a primeira área constituída pelas duas grandes modalidades de formação de professores em desempenho de funções, a formação contínua e a formação à distância e a segunda área a da formação inicial de professores do ensino primário e do 1º ciclo. Estas áreas de intervenção foram analisadas numa dupla perspetiva: a de ações comuns às duas áreas e a de ações posteriores e específicas para cada uma delas.

O plano estrutura-se à volta de grandes objetivos denominados eixos de intervenção, cujo desenvolvimento visa atingir diferentes resultados que estão enunciados e sistematizados num conjunto de quadros lógicos, parte do documento técnico que contempla o PMFP. A consecução de cada eixo passa pelo desenvolvimento de projetos e subprojetos de ação, com a indicação detalhada das atividades necessárias ao desenvolvimento dos programas e estratégias de ação.

É importante realçar que este Plano foi elaborado com base na análise das necessidades realizada com as equipas de técnicos angolanos e estruturado em torno deste duplo eixo operacional já mencionado: o tipo de formação e a envergadura do conjunto de ações comuns às duas áreas de formação ou específicas de cada uma delas. Para assegurar um maior envolvimento dos técnicos do Ministério da Educação de Angola, o trabalho de preparação e elaboração do PMFP foi desenvolvido com a participação das províncias de Benguela, Cabinda, Huíla, Kwanza Sul e Namibe que se constituíram em equipa nacional, sob coordenação do Diretor Geral adjunto do Instituto Nacional de Formação de Quadros.

1.4.1. Formação Inicial

O seminário analítico sobre a elaboração do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola, realizado em julho de 2007, em Luanda, permitiu a identificação de alguns problemas do subsistema da formação inicial, dos quais se destacam:

- Pouca eficácia da formação de professores;
- Baixo nível de exigência do perfil de entrada dos alunos nas instituições de formação;
- Distribuição geográfica inadequada dos professores;
- Utilização descoordenada das instâncias de formação existentes: Institutos Normais de Educação (IMNE), Institutos Politécnicos e Escolas do Magistério Primário (EMP) e suas congéneres;
- Desarticulações em torno da reforma do sistema educativo;
- Descoordenação a nível de esforços de Formação de Professores, externos ao Ministério da Educação, entre outros, a ADPP, o ICRA e a formação PALOP`S.

A análise dos dados evidenciam as disfuncionalidades existentes entre a oferta de formação e as necessidades do sistema, quer ao nível da formação dos professores primários, quer a nível de professores do 1º ciclo. Por exemplo, o número de professores do ensino básico formado por ano é insuficiente para as necessidades do sistema. No entanto, existe uma grande perda neste nível, pois a maior parte dos professores formados nessas instituições não são absorvidos pelo sistema. Em contraste com a formação de professores primários está a formação de professores do primeiro ciclo. Segundo a opinião dos diretores, os IMNE funcionam como trampolim para o ensino superior, o que significa que a maior parte dos professores formados para lecionarem neste nível de ensino não é absorvida pelo sistema.

Como foi referenciado anteriormente, a Lei de bases do Sistema de Educação de Angola, define claramente os objetivos para a formação do professor, mas os objetivos definidos para a formação de professores não são compatíveis com a atual situação de formação de professores em Angola. Daí a necessidade da introdução de medidas para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua ou à distância, no sentido de favorecer o domínio de competências específicas para o desempenho da função docente, a autonomia profissional, atribuindo ao professor responsabilidades coletivas e individuais (PMFP, 2008).

1.4.2. Formação Contínua e à Distância

A dimensão do País e a dispersão da população obriga a que o Ministério da Educação de Angola pense em modelos alternativos de formação para todos os atores do setor educativo, particularmente para os professores. Muitos professores que já fazem parte do sistema educativo angolano e trabalham nos mais recônditos cantos do País, dando tudo de si para a melhoria da educação em Angola, possuem formação académica, mas não têm agregação pedagógica; existem também os que trabalham mesmo sem a formação exigida, razão pela qual precisam de complementar a sua formação académica, pedagógica e profissional no sentido de melhorarem as suas práticas nas salas de aula, garantindo aos seus alunos aprendizagens de qualidade.

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

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

Ainda, os dados recolhidos pela equipa do Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) mostram que existem no subsistema do Ensino Primário e do 1º ciclo professores com diferentes perfis em desempenho de funções, sendo professores com 8ª classe, professores com o ensino médio sem agregação pedagógica, professores com o ensino superior sem agregação pedagógica, professores com o ensino médio com agregação pedagógica e professores com ensino superior com agregação pedagógica.

Face a este cenário, conclui-se que devem ser organizadas ações de formação contínua e à distância para os diferentes perfis de professores para elevar o seu nível académico e de formação

pedagógica e ações de formação apenas para a atualização científica e pedagógica. Em seguida, apresenta-se o Plano Mestre de Formação de Professores e respetivos eixos (cf. Figura 1).

OReconhece-se, assim, a necessidade de investir na formação contínua dos professores angolanos. No capítulo seguinte analisaremos a natureza, âmbito e finalidades da formação contínua, em articulação com o conceito de desenvolvimento profissional e de análise de necessidades.

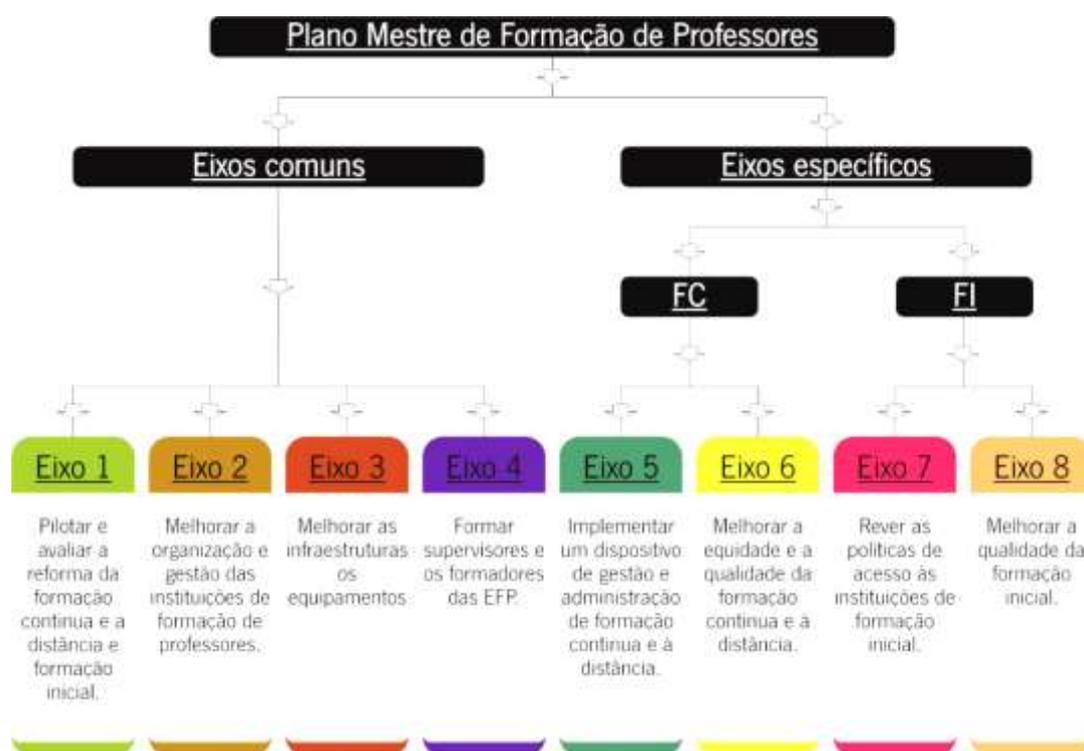


Figura 1: Plano Mestre de Formação de Professores

CAPÍTULO II

DA FORMAÇÃO CONTÍNUA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONCEITO E ESTRATÉGIAS

Capítulo II – Da Formação Contínua ao Desenvolvimento Profissional: Conceito e Estratégias

Neste capítulo começamos por abordar o conceito de formação para, em seguida, o distinguir do de desenvolvimento profissional. Seguidamente, abordamos os modelos de formação contínua e os seus modos de organização. O capítulo termina com a reflexão sobre o conceito de necessidade e os seus modos de análise.

2.1. Conceito de Formação Contínua

A sociedade atual, estando em constante transformação, tem exigido cada vez mais novos padrões de desenvolvimento tanto ao nível educativo e cultural, como ao nível socioprofissional e económico, destacando-se a educação e a formação como meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais e sócio organizacionais numa sociedade que cada vez mais se encontra num movimento acelerado em termos de mudança. A formação contínua de professores é uma temática que, nas últimas décadas, vem adquirindo grande relevância, tendo em conta os esforços globais para melhorar a qualidade do ensino. Nos processos de reformas educativas ela é colocada como elemento central. Para Day (2003), a formação:

É concebida, na maior parte das vezes para «encaixar» nas necessidades dos professores, em relação à sua experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades de aprendizagem ao longo da vida ou do sistema, daí que seja provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos), quer se trate de um crescimento “transformativo” (resultante em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e modos de compreensão). (Day, 2003, p.168).

Neste sentido, a formação de professores, nomeadamente a formação contínua, constitui um dos aspetos essenciais para o desenvolvimento profissional de professores que deve ter em conta os percursos biográficos e formativos dos docentes, os seus contextos de trabalho, as culturas escolares, etc. (Day, 2001). Atualmente, entende-se a formação contínua de professores voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar os alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vivem. Trata-se, portanto, de uma temática que interessa conhecer melhor através de um projeto de investigação no sentido de compreender e contribuir

para mudanças qualitativas concretas ao nível da organização e das práticas de ensino dos professores em Angola.

O conceito de formação não é um conceito consensual, pois tem sido marcado por traços de uma relativa ambiguidade. Assim, a formação pode ser entendida como “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (Marcelo, 1999, p. 19). O mesmo autor salienta ainda que a formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos.

Para Ferry (1991, citado por Marcelo, 1999), é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação. Pelo que acima foi dito, a formação pode adotar diferentes aspetos conforme se considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito) ou o do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal).

No caso do professor, a noção de formação segundo Pacheco e Flores (1999, p. 126) encerra duas ideias principais: “a de aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de atividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo”. Nesta perspetiva, na definição de formação prevalece a preparação para o domínio de uma atividade num dado contexto de trabalho, enquanto, na definição de educação, sobressai a exploração, numa perspetiva de amplitude e profundidade, do conhecimento e compreensão do contexto social (Pacheco & Flores, 1999).

É necessário que o professor se vá superando continuamente, mantendo sempre e de forma atualizada os seus conhecimentos para que possa desenvolver-se profissionalmente e melhorar a qualidade do ensino a ser ministrado aos alunos. Assim, formação inicial e formação contínua integram-se e articulam-se num mesmo processo. Neste sentido, considera-se ineficaz a separação entre a formação inicial e a formação contínua, pois, como foi já referido, fazem parte de um mesmo *continuum*.

Segundo Ribeiro (citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 127), considera-se descontextualizada a separação dicotómica entre formação inicial e formação contínua, pois constituem “duas fases de crescimento pessoal e profissional, isto é, dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, cuja característica marcante é a sua continuidade orgânica”. É neste contexto

de aprendizagem permanente que, na atualidade, se assiste a um interesse crescente do estudo do desenvolvimento profissional dos professores (Pacheco & Flores, 1999).

Os avanços científicos e tecnológicos trazem novas exigências à formação de professores. Daí a necessidade de os professores atualizarem constantemente os seus conhecimentos para que possam compreender melhor os contextos escolares onde se encontram inseridos, isso só será possível com uma formação contínua. Assim, Day (2001, p. 203) define formação contínua como sendo “um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola”. Continuando na linha de pensamento do mesmo autor, a formação contínua “tem como objetivo “proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma ativa” (Day, 2001, p. 204).

Embora o conceito tradicional de formação contínua, como uma atividade ou um conjunto de atividades isoladas da aprendizagem, realizada na escola ou ainda como principal meio de desenvolvimento dos professores esteja a ser questionado, Day, (2001) enfatiza que em algumas escolas, os professores recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento contínuo (DPC), o que segundo este autor, deve-se “a uma compreensão inadequada do conceito em questão e a uma falta de capacidade, e mesmo vontade, para iniciar um processo de planeamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as do sistema” (Day, 2001, p. 204).

Assim, a abordagem da problemática da formação a que nos referimos diz respeito, de modo particular, às necessidades de formação contínua por ser um dos propósitos do nosso estudo. A formação contínua é também definida como o “conjunto de atividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos” (Ribeiro, 1993).

Portanto, a formação contínua implica a melhoria da compreensão do fenómeno educativo, dos saberes dos professores e da prática pedagógica. Alguns autores referem-se à formação contínua de professores como “toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo, para um desempenho

mais eficaz das suas tarefas” (Marcelo Alvarez, 1987, citado por Marcelo, 1999, p.136). Apesar de se referir concretamente à formação dos professores em plena atividade, este autor considera esta definição como sendo suficientemente ampla para incluir nela qualquer tipo de atividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional.

Por outro lado, Rodrigues e Esteves (1993, pp. 44-45) definem formação contínua como:

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

Nesta mesma linha de pensamento, Formosinho (1991, p. 237) define formação contínua de professores como sendo “a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional”. Portanto, a formação contínua tem em vista o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Estes autores acima referenciados (Rodrigues & Esteves, 1993; Formosinho, 1991), nas suas conceções de formação, defendem uma clara distinção entre formação inicial e contínua, quer dizer como aquela que é realizada pelos professores profissionalizados.

Como salienta Formosinho, (1991) o conceito de formação contínua diferencia-se fundamentalmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários. Correia (1999) considera que a formação contínua de professores não deve ter apenas como destinatários professores, considerados individualmente, mas estar inserida no contexto dos objetivos educativos da escola em que trabalham, devendo assumir-se, assim não apenas como uma formação qualificadora, mas qualificante.

A formação contínua é definida por Simão, (2011, p. 90) como “o processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial, e que está articulada com a sua prática pedagógica no contexto do quotidiano escolar, quando estão atuando na docência”. É, portanto, um processo permanente, dinâmico e rico que se consolida no quotidiano pessoal e profissional dos professores e que ocorre, primordialmente, na organização do trabalho pedagógico e no espaço e no tempo da escola. Portanto, entendemos que a formação contínua hoje precisa de ser entendida como “um

mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho colocam” (Ferreira, 2007, p. 20).

Contudo, para Peterson (2003, p. 96), “o processo de formação contínua em todos os países tem sido associado à investigação e ao desenvolvimento dos sistemas educativos uma vez que este promove o desenvolvimento profissional permanente dos professores numa perspetiva de autoaprendizagem”. Falando um pouco da nossa realidade e sendo o sistema de formação contínua de professores um conjunto de ações legislativas, administrativas e formativas permanentes que atuam no sentido de agir diretamente sobre um determinado corpo docente, de modo a elevar o seu nível técnico, científico e pedagógico, como salienta Peterson (2003), é imperioso reconhecer que o processo de formação contínua como sistema não existe ainda em Angola.

A formação contínua de professores tem fomentado a preparação científica e pedagógica de professores de modo assimétrico e irregular, fora das estruturas da formação inicial, compreendendo reciclagens, seminários, encontros metodológicos e outros. Tendo em conta as dificuldades que os nossos professores enfrentam com a prática nas salas de aula, a formação contínua deverá colmatar as deficiências numa perspetiva de educação permanente para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. Assim sendo, consideramos ser necessário pensar “uma formação contínua de professores que tenha em conta o professor como aprendente e como ensinante estratégico e que lhe forneça instrumentos para interpretar e analisar as situações profissionais em que atua e para tomar decisões que lhe permita enriquecer a sua formação” (Simão, 2007, p. 96).

A formação de professores deve ser orientada pela construção de competências profissionais “com vista à resolução de situações-problema e a um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do quotidiano escolar” (Mazzeu, 2011, p.158). Portanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores (Mazzeu, 2011). Ainda segundo esta autora, a reflexão deve ser incorporada na formação do professor de modo a que potencialize *a ação e a reflexão*, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora.

2.2. Formação e Desenvolvimento Profissional

A formação contínua e o desenvolvimento profissional são, hoje, considerados como elementos que fazem parte do processo formativo de qualquer professor, “um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45). Não se trata, segundo os mesmos autores, de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (Pacheco & Flores, 1999).

O propósito da formação contínua é o de promover o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais diversas vertentes e dimensões, contribuindo desta forma para a melhoria do ensino na sala de aula, e assim, “proporcionar as melhores oportunidades possíveis para uma aprendizagem de sucesso dos alunos” (Day, 2001, p. 211). Seguindo a linha de pensamento do autor, os professores que participam em ações de formação contínua adquirem os conhecimentos, as destrezas e as atitudes pretendidas para melhorar a prática de modo a influenciar a aprendizagem e os resultados dos alunos e possivelmente, influenciar outros professores na escola. Assim sendo, a formação contínua pode produzir um impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos na sala de aula.

Como foi referenciado anteriormente, a formação inicial e a formação contínua constituem duas fases de crescimento pessoal e profissional, isto é, dois momentos de um mesmo processo que deve culminar no desenvolvimento profissional do professor. Assim, o desenvolvimento profissional é concebido como “um processo contínuo de aprendizagem, através da forma como atribui sentido às suas experiências e como estas influenciam a sua prática diária” (Morgado citando Bolívar, 2007, p. 48). Nesta perspetiva, Marcelo (1999, pp. 27-29), destaca os seguintes princípios da formação de professores:

- 1) é um *continuum*, ou seja, a formação de professores é um processo que, não obstante ser constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores;
- 2) a formação de professores deve integrar processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, devendo ser ainda concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino;

- 3) tem de articular-se os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, salientando que é a formação que adota como problema e referencia o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola;
- 4) deve articular e integrar os conteúdos de natureza académica e disciplinar e a formação pedagógica dos professores;
- 5) sublinha a necessidade de integração teórico-prática na formação de professores, ressaltando, deste modo, o carácter reflexivo e autodirigido da formação;
- 6) destaca a necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida e a ação educativa do professor;
- 7) enfatiza a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação, tendo em atenção as diferenças e as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

Assim, e segundo Day (2001, p. 16), a natureza do ensino exige,

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

Portanto, é de concordar que, no decurso de toda a carreira, “os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (Day, 2001, p. 16).

Considerando que se trata de um processo permanente de aprendizagem, condicionado pelo contexto em que cada professor desenvolve a sua atividade (Day, 2001, p. 18), realça que o desenvolvimento profissional engloba as aprendizagens de ordem pessoal sem qualquer tipo de orientação, com base na experiência através da qual muitos dos professores

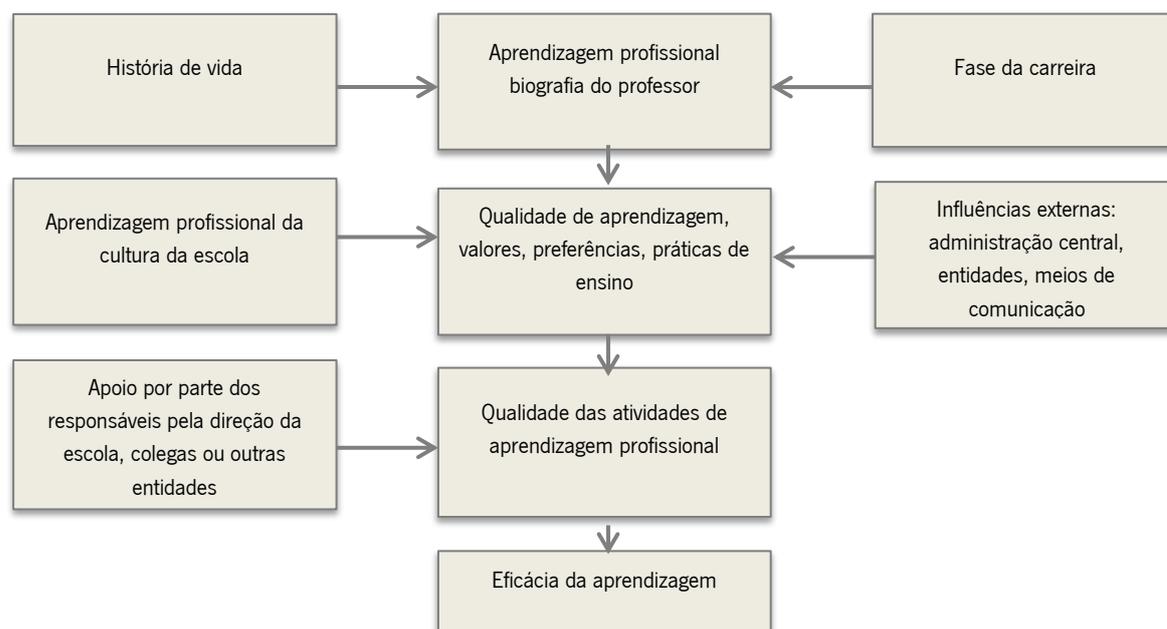
Aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente” nas escolas e nas salas de aula, “quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na

escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizada” (Day, 2001, p. 18)

Assim, para Day (2001), o conceito de desenvolvimento profissional,

Envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais de ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens, e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, pp. 20-21)

Para este autor, este conceito não exclui a formação contínua de professores na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, como uma modalidade de aprendizagem, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições (Day, 2001). Destacando o valor das aprendizagens efetuadas tanto dentro como fora do local de trabalho, o mesmo autor salienta que, para promover e gerir o desenvolvimento profissional de uma forma eficaz, é mais importante uma perspetiva centrada no aprendente do que centrada na instrução, destacando os vários fatores que, estando interligados, contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, como se mostra nesta figura:



O que acima foi referenciado faz-nos compreender a necessidade de, em cada escola, se criarem condições que propiciem estas oportunidades de aprendizagem e que estimulem a mudança das práticas pedagógicas e curriculares dos professores que trabalham nas nossas escolas, em particular nas escolas do ensino primário do município de Benguela.

Para Marcelo (1999, p. 137), desenvolvimento profissional dos professores “pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”, pressupondo uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspetiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Rudduck (1987, citado por Marcelo, 1999, p. 129) refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados”. Assim, o desenvolvimento profissional implica uma atitude constante de pesquisa, de questionamento e busca de soluções para problemas que vão surgindo no processo de ensino aprendizagem na escola.

Marcelo (1999), reunindo algumas das mais recentes definições de autores de destaque em relação ao conceito de desenvolvimento profissional de professores, sugere a definição de Griffin (1983, p. 2, citado por Marcelo, 1999) que entende que o desenvolvimento da escola significa “qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação”. Aqui pode entender-se que a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor mas todos aqueles com responsabilidade no aperfeiçoamento da escola:

Estas definições realçam aspetos relacionados com a necessidade do desenvolvimento profissional dos professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem e práticas de ensino, e para que os professores se desenvolvam profissionalmente, têm que “preocupar-se em inserir o seu ensino na sala de aula num contexto educacional mais alargado, comparando o seu trabalho com o de outros, avaliando de forma sistemática o seu próprio trabalho, e colaborando com outros professores” (Day, 2001, p. citando. Hole, 1980, p. 49).

Por sua vez, Hargreaves, (1994, p. 424) considera que:

Os professores têm necessidades ao longo de toda a vida que só serão colmatadas, se forem encaradas à semelhança do que acontece com qualquer aprendiz, em termos de continuidade e de progressão e para que a continuidade e a progressão sejam alcançadas, as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores devem ser regularmente avaliadas.

Para se desenvolverem profissionalmente, os professores necessitam de atualizar as suas competências pedagógicas e o conhecimento do conteúdo, podendo, desta forma, melhorar as suas práticas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Por seu turno, Sachs (2009) identifica três propósitos para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores que estão interligados: a extensão que ocorre pela introdução de novo conhecimento ou competências no repertório dos professores; o crescimento que acontece através do desenvolvimento de níveis de especialização (*expertise*) e a renovação que é conseguida pela transformação e mudança do conhecimento e da prática.

Para esta autora, o desenvolvimento profissional dos professores “é importante como um meio para manter e sustentar uma profissão docente competente (Sachs, 2009, p. 116). Atualmente, a mudança está sempre presente e a capacidade de gerir essa mudança e de compreender e trabalhar são competências essenciais de um professor. Uma profissão docente respeitada, em que os professores são apoiados na aprendizagem profissional, assegurará a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos, Sachs (2009).

2.2.1 Fases do Desenvolvimento Profissional

As investigações sobre o ciclo da vida dos professores defendem que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa. Mas não significa que cada uma das etapas ou fases a que faremos referência a seguir sejam de passagem obrigatória. Existem aspetos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores.

A essa questão se refere Huberman (citado por Marcelo 1999, p. 63) quando afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros há oscilações, regressões, becos sem saída, declives e descontinuidades”.

Sikes (1985, citado por Marcelo, 1999) desenvolveu um estudo para analisar as diferentes etapas pelas quais passam os professores. A primeira etapa, compreendida entre os 21 e os 28 anos, é uma fase de exploração das possibilidades da vida adulta. Os problemas de indisciplina são os que mais preocupam os professores, devido à ausência de autoridade. A segunda fase está compreendida entre os 28 e os 33 anos, e foi denominada de transição. É a fase da estabilidade no local de trabalho para uns e a procura de um novo emprego para outros. Nesta fase, os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio. Os professores na terceira fase (30 a 40 anos) encontram-se num período de grande capacidade física e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si próprios. É uma fase de estabilização, normalização, onde os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e, às vezes, procurando promoção. Por outro lado, é uma fase particularmente difícil para as mulheres devido à maternidade e atenção aos filhos.

A quarta fase está compreendida entre os 40 e os 50/55 anos. É a fase em que os professores já se adaptaram à sua maturidade, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo. Porém, essa atitude não é igual para todos, tendo em conta que nem todos os professores se adaptam às mudanças, ficando amargurados, críticos e cínicos. A última fase, compreendida entre os 50/55 até à jubilação, é uma fase em que os professores diminuem a disciplina, assim como as suas exigências face aos alunos. Segundo Marcelo (1999), o trabalho mais difundido nos últimos anos, sobre o ciclo de vida dos professores, prende-se com a investigação realizada por Huberman (1989) na Suíça, um dos estudos mais representativos sobre as experiências da carreira dos professores do ensino secundário e sobre os fatores que a influenciam dentro ou fora da instituição (Huberman, 2000 citado por Forte, 2010). Tal como Sikes (1985), Huberman (2000), identificou cinco fases na carreira docente: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e o desinvestimento que pode ocorrer no final da carreira, podendo ser sereno ou amargo.

O mesmo autor desenvolveu um modelo esquemático do ciclo da carreira do professor baseado em dados empíricos. Preconiza uma linha de certo modo “única” até à fase da estabilização, seguida de múltiplas ramificações. A Figura 3 representa o modelo que sintetiza essas fases:

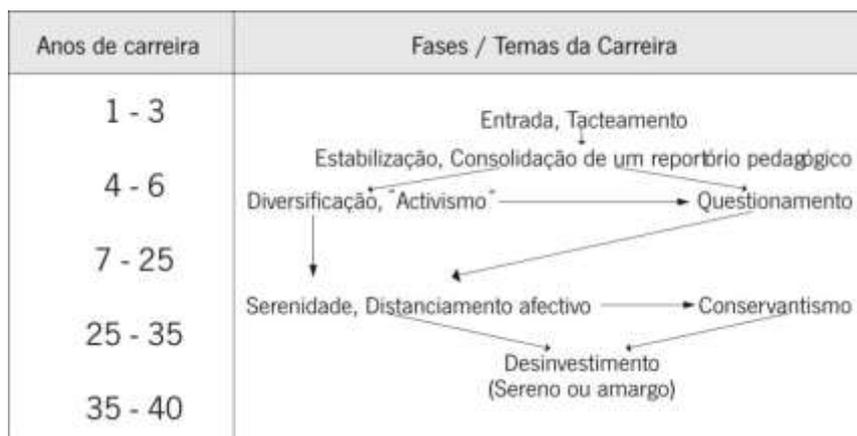


Figura 3: Etapas, fases e anos da carreira docente (Huberman, 2000, p. 47)

Segundo Huberman, a experiência da entrada pode ser vivida pelos professores como fácil ou difícil. Os primeiros anos de ensino têm sido narrados como uma carga docente excessiva em dois sentidos em que os professores tentam manter relações positivas criando a sua própria realidade social, procurando um considerável domínio do seu trabalho, enquanto, ao mesmo tempo, se encontram sujeitos às forças socializadoras da escola (Day, 2001).

Entre os quatro e seis anos de experiência docente ocorre a estabilização. Os professores já ultrapassaram a fase de principiantes, manifestando um domínio básico de técnicas de ensino, existindo um sentimento de maturidade crescente no lidar com as turmas, aperfeiçoamento e uma segurança ao nível do conhecimento prático e do conteúdo, atuando, de forma mais independente, e, de uma maneira geral, sentem-se bem integrados como membros de uma determinada comunidade escolar.

As fases que se situam a meio do ciclo da carreira, como refere Huberman (2000), são mais diversas do que as primeiras e as últimas. Trata-se de um momento em que os professores procuram novos desafios, quer assumindo novas responsabilidades na mesma escola, quer mudando de escola, procurando promoção profissional através do desempenho de funções administrativas. Nesta fase, podem também surgir crises cujas características podem ir desde um ligeiro sentimento de rotina a uma crise existencial real em relação à continuação na carreira.

A fase final corresponde à fase de maior saber-fazer no ensino. Mas pode ser acompanhada por preocupações potencialmente crescentes em relação à saúde e à família. É a fase chamada de conservadorismo: tem a ver com a atitude de alguns professores que se queixam constantemente de tudo (Huberman, 2000).

No entanto, Huberman (2000, p. 38) faz notar que:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica).

Mais recentemente, Day et al (2007) apresentam seis fases da vida profissional do professor:

- 1) do **comprometimento, apoio e desafio** (dos 0 aos 3 anos): desenvolvimento do sentido da autoeficácia, redução do sentido de eficácia.
- 2) da **identidade e eficácia na sala de aula** (dos 4 aos 7 anos): manter um forte sentido de identidade, autoeficácia e eficiência; manter sentido de identidade, autoeficácia e eficácia e identidade, eficácia e eficiência em risco;
- 3) de **gerir mudanças no papel e na identidade ,tensões crescentes e transições** (dos 8 aos 15 anos): envolvimento sustentado, desinvestimento/perda de motivação;
- 4) das **tensões entre e a vida e o trabalho, desafios na motivação e comprometimento** (dos 16 aos 23 anos): desenvolvimento da carreira e bons resultados que levam a maior motivação e comprometimento, motivação sustentada, comprometimento e eficácia, volume de trabalho/gestão de tensões/estagnação na carreira conduzindo a menor motivação, comprometimento e eficácia;
- 5) dos **desafios a uma motivação sustentada** (dos 24 aos 30 anos): manter um sentido de motivação e comprometimento, aguentar-se mas perder motivação;
- 6) da **manutenção/declínio da motivação, capacidade de lidar com a mudança, à espera da reforma** (mais de 31 anos): manutenção do comprometimento, reforma.

Flores, Veiga Simão, Rajala, Tornberg (2009) realizaram uma investigação de âmbito internacional, que contou com a participação de 763 professores, e que consistiu em analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho e suas implicações para o desenvolvimento profissional em Portugal, na Finlândia, na Sérvia e Montenegro. Concluíram que os fatores que promovem o desenvolvimento profissional podem ser internos e externos. Os indicadores

internos referem-se a: necessidades pessoais; motivação intrínseca; relações interpessoais; progressão na carreira; compensação económica; competências sociais e afetivas. Os externos relacionavam-se com a cultura da escola, visão comum sobre objetivos e experiências entre professores, oportunidades de aprender no local de trabalho, autonomia, decisões colegiais, liderança.

Os estudos sobre os ciclos de vida dos professores não sustentam a existência de um conjunto de fases organizadas a partir de uma determinada sequência a serem experimentadas de forma uniforme por todos os professores, ou seja, a evolução do ciclo vital do professor não é um processo unívoco, mas, ao serem estudadas as preocupações dos professores nos diferentes momentos da sua carreira, é possível identificar um conjunto de características comuns, mais em determinadas fases do que noutras.

O desenvolvimento profissional, nesta perspetiva, constitui, assim, um processo contínuo, constituído por períodos de equilíbrio e desequilíbrio, formando fases ou etapas de vida distintas, cuja sequência depende de vários fatores, quer internos quer externos. Em diferentes etapas os professores têm características próprias, notando-se diferenças nas suas atitudes, no empenho e na maneira de ver a prática educativa. Assim sendo, e segundo Flores (2000), o desenvolvimento profissional, enquanto processo, integra as mudanças, de ordem qualitativa e quantitativa, que os professores sentem ao longo das suas carreiras relativamente ao funcionamento da prática, às suas atitudes, expectativas e preocupações, à realização profissional e ainda às perspetivas da sua carreira. Além disso, como sustentam Flores e Simão (2009, p. 122),

Uma visão ampla do desenvolvimento profissional evidencia não só a importância de considerar todas as atividades de aprendizagem (individuais ou coletivas) nas quais os professores se envolvem e as suas necessidades pessoais e profissionais e as suas motivações, mas também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontram e dos contextos em que trabalham.

Partindo de três propósitos para o desenvolvimento profissional contínuo apresentado por vários autores, Sachs (2009, p. 102) identifica quatro metáforas para descrever as abordagens atuais do desenvolvimento profissional contínuo dos professores:

- re-instrumentação – baseia-se muito numa visão prática do ensino, em que o objetivo principal é a relevância e a aplicação imediata na sala de aula. O professor é visto como o gestor da

aprendizagem do aluno em vez de prático reflexivo, partindo, portanto, de uma lógica instrumental;

- remodelação – centra-se na transmissão, mas preocupa-se mais em modificar as práticas existentes para garantir que os professores se submetem às agendas de mudanças dos governos. A esse respeito, os professores colocam-se mais numa posição de consumidores acríticos de conhecimento especializado. Podem remodelar o comportamento dos professores, mas não necessariamente alterar as suas atitudes e crenças em relação ao ensino);
- revitalização – ao contrário dos outros dois anteriores, centra-se na aprendizagem docente, sobretudo, na renovação profissional através de oportunidades para repensar e rever as práticas e, ao fazê-lo, os professores tornam-se práticos reflexivos, capazes de se envolverem na reflexão-na-ação e na reflexão-sobre-ação;
- re-imaginação - encara os professores como investigadores das suas próprias práticas, bem como das dos seus pares. Além disso, os professores e os alunos são entendidos como aprendentes e trabalham juntos num esforço coletivo.

Segundo Sachs (2009), este último modelo traduz a necessidade de os professores terem algum poder/participação na identificação das prioridades e necessidades da sua própria aprendizagem profissional, argumentando que “o DPC precisa de incorporar os quatro elementos (*re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação*) para ter dois efeitos que se relacionam: primeiro, assegurar que o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos é alcançado e, segundo, apoiar uma profissão docente forte e autónoma” Sachs (2009, p. 102).

O trabalho de Sachs (2009, p. 103), baseou-se nos dados recolhidos junto de um grupo de vinte e nove professores que procurou indagar junto deles o modo como eles viam o seu próprio desenvolvimento profissional e a sua aprendizagem. Os vários estudos realizados por esta autora, levaram-na a concluir que “o desenvolvimento profissional contínuo dos professores é importante como um meio para manter e sustentar uma profissão docente competente” Sachs (2009, p. 116), e para além disso, poder servir em diferentes momentos diferentes finalidades e agentes. A mesma autora identifica ainda dois caminhos para o DPC, a saber: as abordagens de *re-instrumentação* e *remodelação* (abordagem tradicional de formação), e as abordagens de *revitalização* e *re-imaginação* (orientação voltada para a aprendizagem do professor presente).

Apesar de cada uma destas abordagens apresentar diferentes formas de organização e de concretização e como tal, diferentes resultados e efeitos em termos das práticas do professor e do tipo de profissionalismo que emerge dessas mesmas práticas, a autora considera que, nalgumas ocasiões, podem ser utilizados cada um destes tipos de DPC para melhorar a qualidade e a eficácia docente, tendo em conta que “os professores do século XXI necessitam de ser aprendentes autónomos, assim como profissionais competentes” Sachs (2009, p. 116). Perante a situação atual de mudança, a autora considera como competências essenciais de um professor, a capacidade de gerir essa mudança e de compreender e trabalhar com a ambiguidade, assumindo uma importância primordial a capacidade para aprender com e a partir dos colegas e alunos, além da construção de relações e o desenvolvimento da confiança entre os vários agentes (Sachs, 2009).

Esta autora, defende “uma profissão docente respeitada, em que os professores são apoiados na aprendizagem profissional, garantirá a qualidades dos resultados das aprendizagens dos alunos. Além disso, os professores que são profissionais transformadores contribuirão para uma sociedade que valorize a equidade, a participação e justiça social” Sachs (2009, p. 116).

2.3. Modelos de Formação Contínua

Como foi dito anteriormente, o propósito da formação contínua é promover o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais diversas vertentes e dimensões. Cada vez há mais necessidade de se dedicar maior atenção a esta vertente formativa para que se possa responder com eficácia aos desafios do atual sistema educativo. Assim, segundo Pacheco e Flores (1999, p. 128), “uma melhor compreensão dos saberes, da prática pedagógica e do fenómeno educativo, em geral, constitui o eixo norteador das atividades de formação contínua. Promover a mudança das práticas dos professores pela confrontação de teorias e modos de agir constitui, de igual modo, um dos vetores deste tipo de Formação”.

O essencial é que as atividades de formação contínua e os agentes que as promovem como salienta Ribeiro (1993, p. 12), “não percam de vista o diferente posicionamento, quanto às finalidades e às motivações da formação em serviço, intimamente dependentes do tipo e contexto onde surgem”.

Pacheco e Flores (1999, p. 134), enquadrando a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional do professor e de acordo com o princípio da articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos, diferenciam três modelos de formação contínua como a seguir se apresenta na Figura 4:



Figura 4: Modelos de Formação Contínua (cf. Pacheco & Flores, 1999, p.134)

Para Pacheco e Flores (1999, p. 133), o modelo administrativo ou transmissivo “pressupõe uma formação planificada e realizada, mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais” onde se valoriza mais a presença do professor do que a sua participação. Assim sendo é uma formação que não responde às necessidades concretas dos professores. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 49), esta perspetiva “radica nas convicções de que uma dada formação do professor é obsoleta ou ineficiente”. Assim, a formação orienta-se por princípios ligados à reciclagem com a finalidade de preparar os professores para mudanças desejadas mais pela Administração Central do que pelos professores.

O modelo individual responde às necessidades individuais dos professores de forma a originar mudanças na sua prática letiva. É um modelo de formação que se centra na escola e nas necessidades de cada professor, num duplo sentido, por um lado, pretende uma formação em que cada docente é sujeito e, ao mesmo tempo, objeto de formação; por outro, uma heteroformação onde os professores, em grupo, elaboram projetos de formação, dinamizados por um dos seus pares que assume o papel de formador/dinamizador (Pacheco & Flores, 1999).

Assim sendo, podemos articular este modelo de formação com o paradigma do crescimento de Eraut (1987), em que a formação contínua se organiza na perspetiva de crescimento do professor, adquirindo experiência pessoal e com finalidade de desenvolvimento profissional. O modelo de colaboração resulta da interação dos modelos administrativo e individual, partindo do princípio de que a formação de professores envolve muitos atores e cada um deles com responsabilidades específicas na sua

formação. Nesta perspetiva faz-se a articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos dos professores, enquadrando-se a formação contínua numa lógica do desenvolvimento profissional.

Segundo este modelo, enquanto se reconhece uma participação direta e uma corresponsabilidade pelo processo formativo por parte dos professores, as instituições do ensino superior que têm legitimidade para organizar a formação centrada na escola e o Ministério têm a responsabilidade de determinar os critérios e parâmetros globais da formação contínua. Vários autores (Rodrigues & Esteves, 1993; Mcclland & Varma, 1996; Pacheco & Flores, 1999), afirmam que a formação contínua deve responder às necessidades formativas dos professores independentemente de qualquer modelo organizacional aplicado. Referem também que “um programa de formação contínua Odeve potencializar a colaboração dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de investigação-ação-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor” (Pacheco & Flores, 1999, p. 135).

Também Ferry (1987 citado por Rodrigues & Esteves, 1993), propõe três modelos de formação: o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo e o modelo centrado na situação. No modelo centrado nas aquisições, a formação é direcionada por uma racionalidade técnica, organizada em função dos resultados a obter e não se tem em conta aos saberes experienciais nem os contextos de trabalho. O formando é considerado como objeto de formação. A sua lógica funda-se na progressão, treino sistemático com controlo de etapas destacando-se a existência de um saber objetivo e acumulativo centrado no formador. A função da formação é preparatória para a atividade profissional, antecede a vida profissional, em função de determinados pré-requisitos.

No modelo centrado no processo, deseja-se que a formação propicie aprendizagens significativas, incluindo todo o tipo de experiências realizadas durante o processo formativo. Portanto, o formando é visto como sujeito da sua própria formação e daí o destaque ser colocado no processo e não nos resultados da formação. Neste modelo, a lógica da formação resulta mais do próprio processo do que das aquisições que ela pode vir a proporcionar, sendo importante viver experiências sociais, intelectuais, individualmente e em grupo, no campo profissional ou fora dele.

A formação neste modelo visa desenvolver a personalidade do professor, sendo este concebido como um sujeito capaz de responder a situações imprevistas e complexas. São desenvolvidas ações de tomada de consciência conducentes ao desenvolvimento pessoal, sendo o formando objeto e sujeito da formação. Aqui o formador tem o papel de animador e estimulador, elaborando e desenvolvendo projetos,

tem o papel de tutor fazendo a tutoria individual ou em grupo, de guia metodológico, sendo um recurso para os formandos.

Por último, no modelo centrado na situação, a formação parte da identificação e análise das situações profissionais e significativas para os formandos, pelo que a prática assume uma importância fundamental no processo formativo. Neste modelo, o formando é considerado como observador de situações educativas, pois empreende um trabalho sobre si mesmo em função das situações que enfrenta, com o objetivo de construir novos conhecimentos. A formação tem como função determinar o que deve ser aprendido em determinadas circunstâncias, saber distanciar-se e analisar as suas próprias reações, aprendendo as interações e as estruturas dos sistemas, pela análise das suas componentes.

Pacheco e Flores (1999, p. 131) salientam que “as perspetivas de formação presentes nas políticas educativas e nas práticas são o resultado de diferentes paradigmas”. Tendo em conta o surgimento de discursos sobre a formação contínua de professores centrada na investigação e na reflexão, assim como diversos estudos sobre os modelos de formação de professores, Nóvoa (1991 p. 21), baseando-se nas reflexões de Zeichner (1983) e de Chantraine-Demilly (1990), sustenta que devem ser considerados apenas como modelos teóricos de análise, dois grandes grupos de modelos de formação contínua de professores:

- “Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores” (Nóvoa, 1991 p. 21).;
- “Os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (Nóvoa, 1991 p. 21).

Este autor posiciona-se na linha dos modelos construtivistas, essencialmente no “paradigma investigativo” e na “forma interativa-reflexiva”, baseando a sua opção na necessidade da formação contínua contribuir “para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (Nóvoa, 1991 p. 21). Quer dizer são os próprios sujeitos que mobilizam os recursos técnicos e científicos para a produção de conhecimentos. Porém, não põe de parte os modelos estruturantes considerando-os como mais eficientes a curto prazo, mas dificultam o trabalho de invenção (e produção) de uma “nova” escola e de um “novo” professor.

O autor sugere uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores defendendo “três eixos estratégicos” que incluem a pessoa e a sua experiência; a profissão e os seus saberes; a escola e os seus projetos, considerando que estes três elementos do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional configuram uma conceção inovadora da formação contínua dos professores, contrariando os paradigmas dominantes. Por isso, é necessário “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992, p. 25). Deste modo:

A formação contínua não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. (Nóvoa, 1992, p. 25)

Nóvoa (1992, p.25) salienta que “os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão”. No entanto, na prática e tendo em conta a realidade angolana, esta situação não ocorre, ou seja ela resulta de uma desqualificação nos seus locais de trabalho, onde se exige muito do professor sem que para tal, e em muitos casos, recebam formação adequada de que tanto necessitam.

Assim, aos professores é-lhes oferecida uma formação que nem sempre qualifica o seu trabalho pedagógico, mas, pelo contrário, o prepara perante objetivos que lhe são exteriores. Neste sentido, como refere Day (2001, p. 160), “os adultos aprendem quando lhes são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base nas “experiências vividas”. Aprendem fazendo e beneficiam com as situações que combinam a ação e a reflexão”. Este autor contraria a tendência de encarar o “desenvolvimento” como “treino/formação”, como se tem verificado com os professores primários que lecionam nas escolas no município de Benguela, Angola, através de ações de formação de curta duração, pontuais e diretamente relacionadas com a implementação da política educativa.

Day (2001) destaca a necessidade de um desenvolvimento profissional eficaz, que se deve basear em modelos de programação, eles próprios fundados em princípios educacionais que reconhecem a necessidade de encorajar a aprendizagem ao longo de toda a vida, que é tanto privada como pública, individual ou coletiva, no interesse do professor ou da escola. Desta forma, apresenta seis princípios subjacentes à noção do plano de desenvolvimento pessoal:

- “o desenvolvimento do professor que sustenta que a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada, se não contínua;

- deve ser autodirigido, mas da responsabilidade conjunta do professor e da escola;
- deve ser apoiado, devendo ser proporcionados todos os recursos necessários. Em alguns momentos, implicará outros indivíduos – os professores não são autossuficientes;
- será desenvolvido no interesse do professor e da escola, ainda que nem sempre em simultâneo.
- deve existir um processo de prestação de contas;
- embora todos os professores tenham o direito e a responsabilidade de se empenharem no seu desenvolvimento ao longo da sua carreira, este deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um.” Day (2001, p. 174).

Por esta razão, o autor considera importante a criação de mecanismos de apoio ao plano de desenvolvimento pessoal, ao longo de toda a carreira, que envolve oportunidades, tanto para o aperfeiçoamento de destrezas relacionadas com o trabalho, como para o desenvolvimento da visão pessoal e organizacional, que não é apenas desejável para os professores, mas absolutamente essencial porque “restringir a aprendizagem dos alunos e dos professores a caminhos limitados e prescritivos seria negar o que muitos analistas concordam ser necessário existir para enfrentar as necessidades, em rápida e constante mudança, dos indivíduos e da sociedade no século XXI” (Eraut, citado por Day 2001, p. 14).

O professor, para além de conhecer as técnicas, deve ser capaz de agir de forma prática, crítica e intuitiva em determinados momentos do seu trabalho, pois, segundo Day (2001), um ensino de qualidade exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos, salientando que “os professores não têm apenas de ser profissionais, têm de agir como profissionais” (Day, 2001, p. 25).

A crescente complexidade social coloca novos desafios à educação, o que para Stenhouse (1984, citado por Pacheco, 2001), implica uma nova atitude do professor, isto é, o professor investigador, como sendo aquele professor que demonstra uma atitude investigativa em relação ao próprio trabalho e que com a ajuda dos outros, consegue resolver problemas práticos que possam surgir. Pacheco (2001, p. 49, citando Stenhouse), salienta que:

para que o professor seja investigador deve possuir as características de um profissional ‘amplo’, ou seja “uma capacidade para o autodesenvolvimento profissional autónomo, mediante uma sistemática autoanálise, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação da ideia mediante procedimentos de investigação (...) designando] atitude investigadora uma disposição para examinar com o sentido crítico e sistematicamente a própria atividade prática.

Por outro lado, Day (2001) também faz referência ao ‘profissional amplo’ como o professor que se preocupa em inserir o seu ensino na sala de aula num contexto educacional mais amplo, comparando o seu trabalho com o de outros professores e avaliando, sistematicamente, o seu próprio trabalho e colaborando com outros docentes.

2.4. Modos de Organização da Formação Contínua de Professores

A formação de professores sempre foi perspectivada de modos diferentes, correspondendo as posições adotadas em relação aos currículos de formação, ao papel do professor e as finalidades do processo educativo (Pacheco, 1995). Na área da formação contínua (Eraut, 1987 citado Pacheco 1995, p. 8), propõe quatro paradigmas que servem como ponto de referência na conceptualização desta formação: o paradigma da deficiência, o paradigma do crescimento, o paradigma da mudança e o paradigma da solução de problemas.

O paradigma da deficiência parte da ideia de que o professor apresenta lacunas devido a deficiências da formação inicial, a uma fraca atualização e da ausência de competências práticas. Neste sentido, a formação contínua tem como objetivo a sua superação, surge como oportunidade para preencher essas falhas de formação, pelo que se torna necessário determinar áreas prioritárias de formação, normalmente da iniciativa da Administração Central.

O paradigma de crescimento assume o trabalho do professor como uma forma de desenvolvimento profissional, tendo em conta a sua experiência pessoal, constituindo a base do paradigma de crescimento. Esta perspetiva não pretende compensar uma formação inadequada, mas permitir a realização do professor através da reflexão permanente sobre a prática. Conclui-se que, nesta perspetiva, a fonte do saber radica na experiência.

O paradigma da mudança baseia-se na consideração de que a educação e o ensino se devem adaptar às mudanças da sociedade e da comunidade onde a escola se encontra inserida. A formação deverá dotar o professor com ferramentas para identificar, compreender e acompanhar a mudança, funcionando como o motor da inovação e da mudança no sistema.

O paradigma da solução de problemas concebe a escola e a sala de aula como locais onde emergem continuamente problemas, que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores. Assim, como salienta Flores (2000, p. 82), “os professores, atentos às mutações e variáveis

intervenientes no processo de ensino, detetam e solucionam, local e institucionalmente, as necessidades/dificuldades, dado que a mudança será tanto mais eficaz e profícua quanto envolver os seus agentes mais diretos”.

O exercício da profissão de professor não se pode resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele aponta para um professor reflexivo, capaz de analisar as suas práticas, melhorando a qualidade educativa a partir da reflexão sobre o seu contexto de trabalho. Ferreira (1994, p. 75, citando Nóvoa, 1991b e 1992a), sustenta que a formação contínua deve organizar-se entre a pessoa-professor e a organização-escola, em torno de três eixos fundamentais:

- o desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor e a sua experiência;
- o desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente e os seus saberes;
- o desenvolvimento organizacional: produzir a escola e os seus projetos.

Neste sentido, e como salienta o autor, a inovação, formação e investigação constituem os vértices de um quadro conceptual convergente da realidade atual, associado às preocupações de mudança educativa e de melhoria da educação escolar.

Marcelo, (1999, p. 139, citando Escudero, 1992a, p. 57), afirma que:

A formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto... hoje é pouco defensável uma perspetiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

O professor deve ser, assim, agente do sistema da formação contínua. Continuando na mesma linha de pensamento, Mesquita (2011, p. 74) salienta que o professor “deve perspetivar o ensino como fator de mudança e de inovação, destacando-se uma aquisição de competências de reflexão e de investigação, para que, em cooperação com outros profissionais de ensino, possa contribuir para a sua construção pessoal e profissional ao longo da vida”.

Por sua vez, Day (2001, p. 22), faz referência ao professor como profissional amplo como aquele que se preocupa em “inserir o seu ensino na sala de aula num contexto educacional mais alargado, comparando o seu trabalho com o de outros, avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com outros professores”. Os adultos aprendem quando lhes “são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base nas experiências vividas. Aprendem fazendo e beneficiam com as situações que combinam a ação e a reflexão” (Day, 2001, p. 160). Assim, a formação contínua deve ser um instrumento de mudança das atitudes e práticas do professor, funcionando como um incentivo para a inovação, devendo estar sempre ligada à investigação e ao desenvolvimento.

2.5. Necessidades de Formação

O conhecimento das necessidades de formação dos professores que nas salas de aula colocam os alunos em condições de poderem continuar a estudar e a aprender, constitui uma tarefa fundamental para melhorar não só as suas práticas mas, principalmente no caso dos professores do ensino primário no município de Benguela, para suprir lacunas no sentido de poderem corresponder às exigências da reforma educativa em curso no país.

A análise das necessidades de formação dos professores primários, poderá proporcionar informação relevante para fundamentar a tomada de decisão no que respeita às atividades a desenvolver pois, como salientam Rodrigues e Esteves (1993, p. 13), “o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente. De um modo geral, podemos dizer que o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito”.

2.5.1. Conceito de necessidade de Formação

Necessidade é um termo polissémico que se cruza com outros, tais como: lacuna, desejo, interesse, carência ou exigência. De um modo geral, é entendido como algo que está em falta, de que se carece ou se deseja, indispensável para a solução de uma situação que se vive para uma outra que se deseja. O professor, na sua prática docente, vai tendo noção das suas lacunas, aspirações, desejos e dificuldades nas várias situações de trabalho que vão suscitar diferentes interesses.

Segundo Duarte (2009), o professor, ao querer satisfazer as necessidades do aluno que podem ser de aprendizagem, motivação, integração no grupo-turma, motivadas pelo sistema, pela escola ou contexto onde desenvolve a sua atividade profissional e até pela sociedade, vai à procura de formação. “Esta formação deveria ser preferencialmente centrada no contexto de trabalho onde se vivem os problemas” Duarte (2009, p. 11).

Falamos de necessidades de formação quando, ponderados os recursos humanos, tecnológicos e financeiros existentes, podem ser satisfeitas por uma ou mais atividades de formação (Esteves, Estrela, Moreira & Rodrigues, 1998). Segundo Marcelo (1999, p.198), as necessidades formativas dos professores são definidas como “aqueles desejos, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino”. Por outro lado, Blair e Lange (1990, citado por Marcelo, 1999, p.199), afirmam que uma necessidade “é definida pela discrepância entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada). Assim, as necessidades devem ser tidas em conta em função de objetivos específicos”.

Referindo-se a palavra necessidade, Rodrigues e Esteves (1993), salientam a sua ambiguidade e polissemia, prestando uma série de interpretações de ordem conceptual, ideológica e política que não são isentas de consequências nas práticas educativas e na própria formação. É usada na linguagem do dia-a-dia para designar fenómenos diferentes como um desejo, uma vontade, uma aspiração, como lacuna ou exigência.

Segundo Monette (1977, citado por Rodrigues & Esteves, 1993, p.13), o conceito de necessidade surge sempre ligado aos valores. Uma revisão da literatura sobre o tema, permite-nos concluir que “o termo necessidade implica sempre, mais ou menos diretamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade”. As necessidades são “juízos de valor” (Mckillip, 1987 citado por Rodrigues & Esteves,1993), relativamente a uma situação problemática que tem que ser resolvida e está dependente de quem a define e sente. Subordina-se ao contexto em que ocorre e o seu reconhecimento implica expectativas e juízos no que diz respeito à resolução dessas situações.

A análise de necessidades constitui um processo dinâmico, pois está em constante mutação, é dependente do modo como se entende contexto em que se insere. Assim, as necessidades podem ser, como salienta Estrela (1998), representações, mental e socialmente construídas pelos sujeitos num determinado contexto, implicando a conceção de estados almejados e geradores de desejos de mudança

que se revelam mais adequados que os atuais. Na perspetiva da discrepância ou lacuna, as necessidades existem em função da diferença entre um estado atual e um estado desejado, portanto, aquilo que é e o que deve ser.

De facto, a resolução de um problema consiste no “processo de passar das condições atuais a outras que se desejam” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.169). Portanto, as necessidades são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças. Algumas necessidades são sentidas por um grande número de pessoas, o que lhes dá uma grande força coletiva. Para Rodrigues e Esteves (1993), este fenómeno gera a ilusão da existência de necessidades “objetivas” que surgem como reais, independentemente dos indivíduos, dos grupos ou sistemas que as percebem ou expressam e das suas características.

Assim, as necessidades vão surgindo sempre, à medida que se solucionam algumas, vão aparecendo outras, como salientam Esteves, Estrela, Moreira e Rodrigues (1998) as necessidades são também dinâmicas e estão em evolução contínua, anulando-se porque se sacia a carência ou o desejo que a originou, mas podendo gerar novas necessidades anteriormente desconhecidas.

Também Kauffman (1973), define uma necessidade como sendo “uma discrepância mensurável entre os resultados atuais e os resultados esperados ou considerados convenientes.” Assim, há necessidade quando se pode reunir informações sobre a distância entre os resultados atuais e os que se deveriam obter. Segundo o mesmo autor, esta definição concebe a necessidade como o vazio entre o estado atual (“o que é”) e o estado desejado (“o que deve ser”). O autor ressalta, assim, a importância de compreender o processo de diagnóstico de necessidades como um processo de fundamentação da tomada de decisão.

Para Correia (1999, p.11), as necessidades de formação “desenvolveram-se no campo da formação profissional de adultos intimamente relacionados com a preocupação de melhorar a eficácia das políticas e dos sistemas de formação e de assegurar a implicação dos indivíduos nos programas de reciclagem profissional em que se encontram envolvidos.” Segundo este autor, a análise de necessidades de formação era, assim, encarada como uma operação prévia e imprescindível à determinação de objetivos de formação em volta dos quais seria possível a estruturação de programas criando desta forma indivíduos mais qualificados e mais adaptados às exigências técnicas do exercício do seu trabalho.

Também Zabalza (1994, p.57) define o conceito de necessidade como “um conceito polimorfo que adota distintas aceções conforme seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas e trabalhadores sociais.” O autor considera o conceito de necessidade amplo possuindo diferentes entendimentos, e, por outro lado, a sua aplicação no âmbito educativo é corrente, apesar de não estar isenta de problemas de interpretação e de contradições. Nesta área, o termo necessidade tem surgido referido tanto a alunos, professores e escolas, bem como ao sistema educativo ou à sociedade em geral.

Segundo Peterson (2003), os variadíssimos pontos de estrangulamento analisados que o sistema educativo conhece exigem, por parte das autoridades do setor da educação, uma maior atenção à preparação de professores para que se possa melhorar cada vez mais a sua capacidade técnica, pedagógica e, conseqüentemente, o sistema educativo. Continuando na linha de pensamento deste autor, o progresso da ciência e as tecnologias de informação e comunicação requerem por parte do professor uma atitude de adaptabilidade às inovações e aos novos saberes. Daí a necessidade de formação contínua dos professores. Pensamos que a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo só poderá ser implementada com êxito, se se apostar na qualificação e formação do corpo docente..

2.5.2. Tipologia das Necessidades

Procurar descrever as necessidades do indivíduo ao longo destes anos tem sido motivo de preocupação em diversos autores que têm apresentado várias propostas de hierarquização de necessidades. As tipologias dessas necessidades são muito variadas. A hierarquia de necessidades fundamentais de Maslow (1943, 1954, citado por Rodrigues & Esteves, 1993, p.13) constitui uma referência geral e comporta cinco categorias: necessidades fisiológicas; necessidades de segurança; necessidades de pertença; necessidades de estima; necessidades de realização pessoal, situando-se as duas primeiras categorias no plano da sobrevivência e as restantes reportando-se à vida social.

Tendo em conta as necessidades específicas dos indivíduos, elas surgem em contextos histórico-sociais concretos e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais e expressam-se através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações: “Umas, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos” (Chombart-de-Lauwe, 1969, citado por Rodrigues & Esteves, 1993, p.14).

Como salientam os autores acima referenciados, numa aproximação operacional ao conceito de necessidade, (Stufflebeam, 1985 citado por Rodrigues & Esteves, 1993) destacou quatro aceções de base, que englobam a maior parte múltiplas definições em diferentes estudos sobre necessidades:

- Necessidades como discrepâncias ou lacunas: para Kauffman (1973, citado por Rodrigues & Esteves, 1993, p.16), uma necessidade é “uma discrepância mensurável entre os resultados atuais e os resultados esperados ou considerados convenientes”. O aspeto positivo desta definição está na clara diferenciação do estado desejado relativamente ao atual, qualquer que seja a forma de conceber aquele. A necessidade é, neste quadro, a distância entre um e outro. Assim, pode aproximar-se o conceito de necessidade com o de problema a resolver. Kauffman (1973) salienta o carácter evolutivo e mutável da necessidade quando determina que uma das características de uma boa análise de discrepâncias é não considerar definitiva e completa, mas provisória e suscetível de permanentes revisões.
- Necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria: nesta ótica, mais caracterizada pelas práticas do que por uma linha teórica, a necessidade confunde-se com a preferência de uma dada população e é apreendida a partir do que a maioria expressa. Trata-se de identificar as necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos. Segundo Kauffman, esta perspetiva tem vantagens consideráveis pelo facto de definir quem precisa o quê, estabelecendo, por isso, uma relação de dependência entre quem necessita e o que é necessitado e sugerindo uma dupla exigência: ser necessário e benéfico.
- Necessidade como direção em que se prevê que ocorra uma melhoria: esta definição direciona-se para o futuro e assenta na previsão de tendências e problemas. Propõe a análise sistemática e exaustiva da situação atual e dirige-se mais ao aperfeiçoamento alargado do que à remediação de pontos fracos nas áreas consideradas deficitárias. É difícil de operacionalizar, principalmente pelo espectro de pessoas qualificadas que implica.
- Necessidade como algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica: Esta abordagem requer a descrição das deficiências prejudiciais e também um estudo das variáveis que permita determinar quando há benefício ou prejuízo em função da presença ou ausência de uma delas. É pouco aplicável no âmbito da educação devido às dificuldades em estabelecer a relação causal entre benefício e prejuízo. Pelo facto de o termo necessidade ser polissémico, a sua relação de dependência com os valores, a sujeição ao contexto em que se

determina e a multiplicação dos agentes sociais que as podem expressar, para si ou para outrem, torna difícil a sistematização das práticas de análise de necessidades.

Por outro lado, Tejedor (1990, citado por Marcelo 1999), faz referência a quatro tipos de necessidades: necessidade normativa, necessidade percebida, necessidade expressa e necessidade relativa. As necessidades normativas seriam aquelas que são impostas pela política educativa ou pela investigação. As necessidades percebidas são autopercepções individuais em relação a dificuldades, problemas identificados de um modo individual ou coletivo. As necessidades expressas são aquelas que se refletem em função da exigência de um programa. Por fim, as necessidades relativas seriam o resultado da comparação de diferentes situações ou grupos. Partindo de uma perspectiva complementar, Oldroyd e Hall (1991, citado por Marcelo, 1999), diferenciam necessidades em função dos grupos às quais estas dizem respeito. Assim, neste caso, falar-se-ia de necessidades individuais, de grupos e da totalidade da escola. Falaremos das necessidades dos professores, que não se referem tanto ao ensino, mas sim a aspetos profissionais e pessoais, incluindo a carreira docente, maior satisfação com trabalho, redução de ansiedade, etc..

Para D' Hainaut (1979) há cinco possibilidades fundamentais na condução da análise de necessidades:

1º - Necessidades das pessoas *versus* necessidades dos sistemas. As primeiras referem-se ao ser humano. As necessidades sistémicas são aquelas que correspondem a condições não satisfeitas, mas necessárias à existência e funcionamento do sistema. Nem sempre há harmonia entre as necessidades das pessoas e grupos e as necessidades dos sistemas, havendo, por vezes, conflitos. A concentração de perspectivas de ambas as partes torna-se, frequentemente, numa exigência. O desejo de responder de forma adequada às exigências sociais, a intenção de encontrar procedimentos ajustados à avaliação proporcionam o desenvolvimento de modelos de planificação, nos quais a análise de necessidades surgiu como um momento fundamental.

2º - Necessidades particulares *versus* necessidades coletivas, onde o indivíduo é apenas uma caixa-de-ressonância da mensagem recebida do formador, uma vez que elas são sempre elaboradas e formuladas num dado contexto social. As necessidades não serão de um indivíduo considerado individualmente, enquanto necessidades coletivas mas as que abrangem um elevado número de indivíduos, grupos ou sistemas (Rousson & Boudineau, 1981).

3º - Necessidades conscientes versus inconscientes. A tomada de consciência de uma necessidade como tal, por um indivíduo, grupo ou sistema, traduz-se numa solicitação precisa. Tal consciência faz conceber os meios para a ultrapassar (D' Hainaut, 1979, citado por Esteves e Rodrigues, 1993)

4º - Necessidades atuais versus necessidades potenciais. No caso da educação, as necessidades são frequentemente potenciais e raramente são imediatas nos seus efeitos, projetando-se sempre a longo prazo.

5º - Necessidades segundo o setor em que e se manifestam. Para o autor, podem diferenciar-se pelo campo em que se manifestam, nomeadamente: nos quadros da vida privada e familiar, vida social, vida política, vida cultural, profissional e do ócio e desporto. Resumindo, os diferentes tipos de necessidades emergem de acordo com o quadro de vida onde nos situamos. (D' Hainaut, 1979, citado por Esteves e Rodrigues, 1993)

Apoiando-se na classificação de Bradshaw, Zabalza (1994, pp. 58-60) faz uma classificação das necessidades em cinco grupos, para, deste modo, salientar o carácter alargado do conceito e as suas diferentes interpretações. As necessidades normativas dizem respeito a um determinado padrão baseando-se no saber dos especialistas e possuindo um carácter prescritivo. Assim, necessidade e exigência fundem-se para constituir um marco de referência geral que deve orientar obrigatoriamente a ação educativa.

As necessidades sentidas são apreendidas como carências e desejos de uma dada população e dependem do modo como as pessoas veem os seus problemas; ou seja, as necessidades sentidas dependem muito da perceção que os sujeitos têm sobre os seus problemas.

As necessidades expressas equivalem à procura de um produto por parte de um determinado público e decorrem, assim, das expectativas em relação aos resultados, podendo basear-se no comportamento de uma população.

As necessidades comparativas resultam da confrontação de benefícios de um grupo/sujeito, quando comparados em relação a um outro. A identificação de necessidades resulta assim dessa comparação.

As necessidades prospetivas são as que se expressarão no futuro, sobretudo em relação aos jovens alunos. Nesta perspetiva, Zabalza (1994, p. 60) realça que a educação que se dirige “aos jovens alunos, tem que ser necessariamente pensada em termos de futuro, incorporando aquele tipo de habilidades, recursos formativos e conhecimentos que permitam ao jovem ser um cidadão do seu tempo”. Como vimos, a análise de necessidades constitui um processo que não é linear nem simples e que requer explicitação do seu próprio conceito, ou seja enquanto lacuna, exigência, interesse ou desejo.

2.5.3. Procedimento para a Análise de Necessidades de Formação

No contexto das ações de formação, a análise de necessidades de formação pode ser considerada como uma estratégia de planificação, e, no quadro das atividades de formação propriamente ditas, fundamenta-se na premissa de que “o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 20). Assim, pode-se dizer que é necessário conhecer a situação daqueles que se pretende formar e compreender as suas dificuldades e problemas, de modo a diminuir o grau de incerteza quanto ao tipo de formação a proporcionar. Como refere Duarte (2009, p. 16),

Diagnosticar necessidades é sobretudo uma atividade de elucidação dos saberes fazer e valores a possuir ou já possuídos numa lógica de apropriação consciencializada, mais do que de elaboração de inventários de défices seguida de posteriores aquisições. Requer análise rigorosa das atividades e funções do prático, a formar ou a formar-se, as esperadas e as realizadas, o que naturalmente implica a construção de referenciais de valores e de objetivos orientadores, negociados entre as exigências da instituição escolar e as “sensibilidades” locais e individuais, potenciando uma prática de projeto que envolva o professor e outros intervenientes no espaço da formação.

O diagnóstico de necessidades é apenas um apoio à tomada de decisões, complexas e difíceis que não deve ser visto de forma mecânica, tendo em conta que não se trata de um simples exercício inferencial de transposição para a planificação da formação das necessidades detetadas. Portanto, analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar para garantir o ajustamento ótimo entre programa-formador-formando (Rodrigues & Esteves, 1993).

A análise de necessidades de formação contínua, no caso concreto dos professores primários do município de benguela, é de extrema pertinência, pois torna-se um instrumento que vai permitir pensar a

formação na relação com a sua utilidade social, daí a necessidade de esta ser bem estruturada e útil para aqueles que dela necessitam. A análise de necessidades consiste num processo de recolha e análise de informação que permite identificar os interesses e problemas dos professores, com as exigências que são feitas e com as soluções que existem para esses problemas.

Trata-se de um processo que auxilia a tomada de decisão no campo da formação de professores e não só. No âmbito da formação de professores, corresponde ao que “sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade” (Rodrigues, 1999, p. 165; citado por Rodrigues & Esteves, 1993).

Esta definição associa uma necessidade a um problema e relaciona-se com o conceito de expectativa e o seu grau de realização, e em relação aos professores do ensino primário do município de Benguela, é necessário possuir um conhecimento em profundidade das reais necessidades que estes professores apresentam, tendo em atenção os seus contextos de trabalho, permitindo, desta forma identificar e avaliar as suas necessidades, com o objetivo de implementar ações que visem ultrapassá-las.

Barbier e Lesne, (citados por Rodrigues & Esteves, 1993, p. 56), após várias interrogações sobre análises de necessidades, postulam que o processo de expressão de uma necessidade “é uma prática que conduz a um produto específico, que toda a expressão de necessidade é uma expressão de necessidade em situação, que diferentes agentes podem intervir no processo, os quais tendem a exprimir objetivos, interesses ou necessidades totalmente diversos se não opostos”. Por isso criaram uma grelha de análise das práticas de produção de objetivos de formação contínua, que é constituída pelas seguintes categorias:

- o ou os tipos de materiais selecionados, sobre os quais a operação de análise de necessidade incide;
- a ou as operações cuja presença é indispensável para o exercício da ação;
- a ou as características indispensáveis da combinação dos instrumentos que são utilizados;
- os papéis e funções dos diferentes agentes que são implicados;
- o resultado obtido no termo da ação.

A aplicação desta grelha de análise às práticas observadas fez com que os autores distinguissem três formas de determinação de objetivos indutores de formação: a determinação a partir da definição das exigências de funcionamento das organizações; a determinação a partir da expressão de expectativas dos

indivíduos ou dos grupos; a determinação a partir da definição dos interesses sociais nas situações de trabalho. A cada um destes modos de determinação corresponde uma operação privilegiada, respetivamente:

- a avaliação (no primeiro dos modos referidos);
- a exploração, aplicada num dado contexto, de uma situação particular de expressão pelos interessados das suas aspirações, desejos, expectativas (no segundo modo);
- o relacionamento de dados das situações de trabalho com conceções construídas pelos grupos sociais acerca dos seus interesses gerais e das modalidades que defendem (no terceiro modo).
Por seu turno, Tyler (citado por Zabalza, 1994), entende a análise de necessidades como a apreensão das carências que se devem tomar em consideração para esboçar a formação. Quando a necessidade é percebida por vários indivíduos, confere-lhe uma força maior, ou seja, uma força coletiva.

Para Correia, (1999, p.15), a análise de necessidades de formação “poderá ser estrategicamente importante se ela se associar a um conjunto de práticas de análise desenvolvidas num contexto de relações sociais complexas e conflituais, tendentes a produzir objetivos para a formação e para a ação.” Segundo o autor, no campo específico da educação, se se considerar apenas as determinantes técnicas do exercício do trabalho dos professores, seremos conduzidos a valorizar a dimensão técnico-didática do trabalho pedagógico, onde este é reduzido à relação professor/aluno.

Se, pelo contrário, considerarmos que a atividade profissional do professor se desenvolve num coletivo de trabalho, onde ele aciona um conjunto de competências, compreenderemos melhor a importância das decisões tomadas neste campo. Para o autor, neste caso, a análise de necessidades em formação reveste-se de uma importância primordial, pois terá de ter deliberadamente em conta o trabalho que o professor desenvolve, bem como a sua participação nos órgãos de gestão da escola (Correia, 1999).

Relativamente à pertinência do processo de análise de necessidades no campo profissional, segundo o autor, depende de informações capazes de reporem o sentido das políticas educativas, “com vista a alargar os espaços de decisão dos docentes nos seus coletivos de trabalho” Assim, poderá contribuir para uma interpretação das condicionantes disciplinares mais adequada “à produção de um modelo de profissionalidade docente, apoiado na imagem do profissional reflexivo, capaz de construir coletivamente não só os instrumentos como o sentido do seu trabalho” (Correia, 1999, p. 18).

A análise de necessidades deve ser concebida como uma prática globalmente planeada, de modo a que as decisões sejam tomadas de forma sistémica, (Pennington, 1985 citado por Esteves e Rodrigues, 1993) em que se torna pertinente considerar simultaneamente todos os vetores. Segundo Steadham (1980, citado por Duarte, 2009), as técnicas para proceder à análise de necessidades são as seguintes:

a) A observação – mais ou menos estruturada, que permite, a descrição das condições reais da execução de uma atividade, viabilizando a deteção de falhas, bloqueios e comportamentos ineficazes. Dá-se especial referência à técnica dos incidentes críticos aplicada no âmbito da análise de necessidades que viabiliza a identificação de áreas problemáticas.

b) A entrevista – individual ou de grupo nas suas diferentes formas. Poderá ser adequada à revelação de sentimentos, à determinação de causas e à descoberta de possíveis soluções. Os entrevistadores na análise de necessidades devem facilitar a livre e espontânea expressão de sentimentos e desejos, já que nem sempre as necessidades são conscientes e manifestas. Geralmente o que é expresso são aspirações e desejos.

c) O questionário – nas suas diferentes formas de elaboração e aplicação permite atingir em pouco tempo vastas populações, sendo ainda de fácil tratamento estatístico a informação recolhida. Entre as suas desvantagens podem destacar-se o facto de, ao impedir o diálogo, impedir também o aperfeiçoamento das ideias; não permitir controlar as condições de produção das respostas.

d) Materiais impressos – podem incluir revistas de especialidade, textos legislativos (excelente fonte sobre as necessidades normativas), entre outros.

e) Registos e relatos – diferentes tipos de memorandos. Entre estes destacam-se os diários que, embora colocando questões metodológicas específicas devido à natureza dos dados que recolhem, podem ser considerados como um “espaço narrativo de pensamentos” (Zabalza,1988). Assim, podem constituir um instrumento de recolha das dificuldades, dos problemas, das expectativas e das motivações do sujeito a formar. (Steadham, 1980 citado por Esteves & Rodrigues,1993).

Segundo estes últimos autores (1993), deveremos sempre ter em conta que os estudos de necessidades relativos a uma determinada população diferem muito entre si, quer nos objetivos, quer na extensão, assim como, design”. No capítulo seguinte, procuraremos clarificar o design de investigação, os seus objetivos, bem como os procedimentos utilizados.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo III - Metodologia de Investigação

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas da investigação realizada. Começamos por descrever as questões de investigação e os objetivos que nortearam a realização deste estudo. Seguidamente, far-se-á a caracterização do contexto e dos participantes neste estudo e explicitamos as técnicas e procedimentos da recolha de dados, concretamente a entrevista e o inquérito por questionário. Justificamos também as opções tomadas em relação a análise dos dados quantitativos e dos dados qualitativos. Terminámos o capítulo fazendo uma breve referência às questões éticas da investigação e às limitações do estudo.

3.1. Natureza do Estudo

Este estudo tem como objetivo geral realizar uma análise de necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário no município de Benguela, Angola com vista à implementação de ações de formação contínua que visem a sua superação, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Como salienta Flores (2000, p. 80):

A formação contínua implica a melhoria da compreensão do fenómeno educativo, dos saberes do professor e da prática pedagógica, tendo como objetivos fundamentais: melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade; incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

A formação de professores, nomeadamente a contínua, constitui um dos aspetos essenciais para o desenvolvimento profissional de professores, por isso julgamos relevante compreender melhor a articulação entre as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores, o seu impacto nas suas práticas e nos contextos em que trabalham, pois “as escolas e as salas de aula são organizações complexas e a qualidade do ensino e da aprendizagem depende mais do professor e do aluno do que de políticas e prescrições” (Day, 2008, p. 28).

Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo (1999, p. 137) descreve-o como sendo “um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num

clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a autorrenovação contínua e responsável dos educadores e das escolas". Trata-se, portanto, de uma temática que interessa conhecer melhor através de uma investigação no sentido de compreender e contribuir para mudanças qualitativas concretas ao nível da organização e das práticas de ensino dos professores em Angola, os quais dependem, em grande medida, de ações de formação contínua relevantes e adequadas.

3.1.1. Questões de Investigação e Objetivos

As questões norteadoras desta investigação foram as seguintes:

- Que formação possuem atualmente os professores do ensino primário no município de Benguela em Angola?
- Como percecionam as mudanças decorrentes das LBSE (2001) e que dificuldades sentem na operacionalização da reforma curricular em curso?
- Quais são as necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário?

Assim, foram identificados os seguintes objetivos:

Objetivo 1 → Caracterizar os professores que lecionam no ensino primário em termos de género, faixa etária, habilitações académicas (grau, área de especialização, instituição formativa e agregação pedagógica) e situação profissional (vínculo profissional e anos de serviço total);

Objetivo 2 → Descrever as condições de trabalho dos professores do ensino primário na escola em termos de localização geográfica (zona urbana, periferia, zona rural), nº de alunos e de professores na escola, número de alunos por turma e número de horas letivas semanais;

Objetivo 3 → Caracterizar a formação contínua realizada pelos professores primários nos últimos 5 anos com base no tipo de formação, no número e na duração dos seminários, na instituição formativa, nos motivos para a sua frequência e na avaliação sobre a formação contínua recebida;

Objetivo 4 → Auscultar a opinião dos professores primários sobre a reforma educativa de 2001 e identificar as principais dificuldades na sua implementação, explorando eventuais diferenças consoante o facto de ter ou não agregação pedagógica, o tempo de serviço e a localização da escola;

Objetivo 5 → Identificar as necessidades de formação contínua e as modalidades formativas preferenciais, explorando eventuais diferenças consoante o facto de ter ou não agregação pedagógica, o tempo de serviço e a localização da escola.

Pretende-se com esta investigação identificar as necessidades e áreas de formação a partir das perceções, das dificuldades e experiências dos professores na implementação da reforma curricular em curso. Assim, como salienta Day (2004, p. 182), “as reformas terão mais possibilidades de serem implementadas com sucesso se o conhecimento e as destrezas dos professores forem melhorados”, o que pode ser potenciado por uma formação contínua relevante.

3.2. Opções Metodológicas

Tendo em atenção os objetivos propostos, para a recolha de dados vamos utilizar uma metodologia mista - quantitativa e qualitativa - pois estes dois tipos de métodos não são incompatíveis, mas constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que será o mais estimulante campo da investigação aplicado ao estudo da educação (Shulman, 1981). Considerando a natureza do objeto de estudo, optamos por uma abordagem de investigação de natureza descritiva na medida em que se pretende conhecer as opiniões, atitudes e crenças dos professores.

A investigação quantitativa apresenta como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis, portanto, mostra-se geralmente apropriada quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis a partir de amostras de uma população (Sousa & Baptista, 2011).

A investigação descritiva procura 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), podendo a investigação descritiva, como sustenta Bisquerra (1989, p. 65), “utilizar metodologia qualitativa ou quantitativa”. Assim, o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados.

Segundo Gil (2008), as pesquisas, tendo em conta os seus objetivos, podem ser: descritivas, exploratórias e explicativas. As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São pesquisas que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática e

o nosso estudo enquadra-se nesta perspetiva, pois a sua finalidade é descrever os pontos de vista dos professores envolvidos nesta pesquisa.

Sousa (2009) refere dois paradigmas da investigação em educação: o paradigma positivista e o interpretativo. Para este autor, no primeiro caso, “a realidade é objetiva podendo ser analisada com rigor e quantificada estatisticamente”, no segundo caso, “a realidade não é objetiva nem única, admitindo-se a sua apreensão subjetiva e interpretações da realidade” (Sousa, 2009, p. 31). O metodologia quantitativa interessa-se por controlar e prever os fenómenos, ao passo que a qualitativa interessa-se por compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções.

Porém, as mudanças paradigmáticas mais voltadas para a compreensão e interpretação dos fenómenos do que propriamente para a sua quantificação levaram a que se estabelecesse uma corrente metodológica que passou a opor-se aos métodos quantitativos (Sousa 2009). Como salienta Flores (2003b, p. 393), “o desenvolvimento de um determinado projeto de investigação pressupõe sempre a consideração e a análise do espectro de possibilidades que os chamados paradigmas da investigação oferecem”.

Assim, no nosso caso, iremos combinar diferentes métodos de recolha de dados. Cook e Reichard (1997) consideram esta opção como a mais adequada para a investigação científica porque permite a complementaridade dos dados perspetivados através de modos diferentes. Igualmente, Bisquerra (1989) e Johnson & Onwuegbuzie (2004) salientam que, apesar das divergências e particularidades que se levantam sobre a aplicação das duas abordagens, estas podem ser complementares no estudo de determinados fenómenos ou realidades.

Uma das características de uma investigação do tipo mista “é o pluralismo metodológico ou ecletismo que frequentemente resulta numa investigação superior ou seja mais completa, isto se comparada à investigação com um único método” (Forte, 2009, p. 191). Assim, Albarello (1997, p. 85) refere que “nem o quantitativo nem o qualitativo garantem uma objetividade total, tendem apenas a assegurar um procedimento o mais objetivo possível, o que não é fácil”. Cabe, portanto, aos investigadores, e de acordo com a metodologia de investigação mista, apreciarem e elegerem, entre os mais variados métodos e técnicas que existem, os mais adequados.

3.3 - Contexto do Estudo e Participantes

O presente estudo decorreu nos anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012 em escolas do ensino primário no município de Benguela. Numa fase preliminar foram feitos contactos com o chefe da Repartição Municipal de Educação do referido município com o objetivo de informar sobre a investigação a desenvolver.

Na **primeira fase** do estudo realizámos entrevistas semidiretivas a professores do ensino primário, por considerarmos que possuíam melhor conhecimento sobre vários aspetos relativos à formação contínua, bem como as dificuldades na operacionalização da reforma em curso, constituindo, deste modo, informantes privilegiados para recolha de informação.

A segunda fase consistiu na aplicação do inquérito por questionário. Para além dos dados pessoais e profissionais dos professores inquiridos, o questionário incluiu questões sobre a formação contínua frequentada nos últimos cinco anos, sobre a reforma educativa e sobre necessidades de formação contínua. Esta fase permitiu explorar, de forma mais alargada, questões que foram identificadas após análise dos dados obtidos através das entrevistas feitas aos professores na primeira fase.

Na **terceira fase** foram entrevistados cinco decisores políticos. O objetivo da entrevista consistiu principalmente em conhecer as orientações políticas quanto à formação contínua de professores ao nível do ensino primário, bem como compreender as representações dos entrevistados acerca da formação contínua, suas finalidades e processos. Participaram neste estudo, o Diretor Nacional do Centro de Formação de Quadros do Ministério da Educação, o Chefe de Departamento Provincial de Educação, o Diretor do Instituto Médio de Educação, o Diretor Pedagógico do Instituto Médio de Educação e o Diretor Pedagógico do Magistério Primário.

3.3.1. Participantes na Entrevista

Na primeira fase foram entrevistados 25 professores que lecionam nas escolas primárias do município de Benguela. Optámos por selecionar estes professores para as entrevistas por possuírem já alguma experiência, sendo, portanto, informantes-chave sobre as dificuldades sentidas pelos professores em termos de formação contínua e da implementação da reforma educativa em curso. Dos 25 professores entrevistados, 20 são do sexo feminino e cinco do sexo masculino; a idade dos mesmos varia entre os 25 e os 59 anos (*cf.* Tabela 2).

Quanto às habilitações académicas, sete possuem o curso básico de formação de professores, seis o curso médio de formação de professores, dois professores o curso superior de Ciências de Educação, quatro os cursos básico e médio de formação de professores, três com os cursos médio e superior de formação de professores, um com o cursos básico, médio e superior de professores, um com o curso básico e superior de formação de professores e, finalmente, um com a 12^a Classe do curso pré-universitário. Fazendo referência a outras formações, dezasseis professores frequentaram seminários de capacitação profissional, quatro possuem a 12^a Classe do curso pré-universitário e seminários de capacitação, e os restantes cinco professores para além dos seminários de capacitação, possuem outros cursos como licenciatura em teologia, curso médio de Ciências Exatas, cursos de Contabilidade, Informática, Mecânica, Secretariado, respetivamente.

A experiência profissional varia entre os três e os 34 anos de serviço. No que diz respeito ao tempo de serviço na escola onde os professores trabalham atualmente, apenas três professores trabalham há menos de cinco anos (dois e três anos), sete professores trabalham há quatro anos, oito professores trabalham há três anos e os outros professores trabalham há mais 10 anos. Ainda relativamente a outras formações, todos os professores entrevistados participaram em seminários de capacitação.

Tabela 2: Caracterização dos Entrevistados

	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço na Esc.	Outras Formações
E1	F	48	Curso médio de Formação de Professores	25	25	Seminários de Capacitação
E2	F	51	Curso médio de Formação de Professores	20	16	Seminários de Capacitação
E3	F	36	12 ^a Classe do Curso Pré-Universitário	16	16	Seminários de Capacitação
E4	F	54	Curso de Habilitação de professores Primários e Médio de Professores.	33	32	Seminários de Capacitação
E5	F	38	Curso Médio de formação de Professores e Superior de ciências de Educação.	7	7	Seminários de Capacitação
E6	F	59	Curso de monitores escolares, básico e acelerado de formação docente e a 12 ^a Classe do PUNIV.	33	20	Seminários de Capacitação
E7	F	38	Curso médio de Formação de Professores e Licenciatura em Teologia.	13	9	Seminários de Capacitação
E8	F	59	Curso de Superação	34	20	Seminários de

			Pedagógica e Médio de Formação de Professores			Capacitação
E9	F	37	Curso Básico e Médio de Formação de Professores e Curso Superior de Ciências de Educação.	15	14	Seminários de Capacitação
E10	F	48	Curso de Superação Pedagógica, Frequenta a 12ª Classe no Curso de Formação de Professores	25	8	Seminários de Capacitação
E11	F	43	Curso Médio de Formação de Professores	21	10	Seminários de Capacitação
E12	M	40	Curso Básico de Formação de Professores e a 10ª Classe do Curso Médio de Professores.	11	7	Seminários de Capacitação
E13	M	25	Curso Médio de Ciências Exatas, Curso Superior de Ciências da Educação.	7	7	Seminários de Capacitação
E14	F	29	Curso Médio de Formação de Professores, Curso Superior de Ciências de Educação.	9	8	Curso de Contabilidade, Curso de Informática, Seminários de Capacitação.
E15	F	48	Curso Básico de Formação de professores, Curso Médio de Formação de Professores.	20	7	Seminários de Capacitação
E16	M	50	Curso acelerado de Formação de Professores, 12ª Classe do PUNIV.	29	13	Seminários de Capacitação
E17	F	52	Curso Básico de Formação docente, Curso Médio de Formação de Professores.	26	19	Seminários de Capacitação
E18	F	29	Curso médio de Formação de Professores; Curso Superior de Ciências de Educação.	3	2	Seminários de Capacitação
E19	M	47	Curso básico de Formação de professores e a 12ª Classe.	22	22	Seminários de Capacitação
E20	F	27	Curso Pré-universitário, Curso Superior de Ciências de Educação.	3	3	Seminários de Capacitação
E21	F	55	Curso Básico de Formação de professores e a 9ª Classe.	34	26	Seminários de Capacitação
E22	F	47	Curso Médio de Formação de Professores.	8	8	Seminários de Capacitação
E23	F	36	Curso Básico de Formação Docente, Curso Pré-Universitário em Ciências Sociais, Curso Superior de Ciências de Educação.	16	2	Curso de Secretariado, Curso de informática e Seminários de Capacitação.
E24	F	52	Curso Básico de Formação de Habilitação de Professores	30	27	Seminários de Capacitação.

E25	M	35	Primários e a 9ª Classe. Curso Médio de Formação de Professores, Curso Básico e médio de mecânica, frequenta o Curso Superior de ciências de Educação.	16	9	Seminários de Capacitação
-----	---	----	---	----	---	---------------------------

3.3.2. Participantes no Inquérito por Questionário

Responderam ao inquérito por questionário um total de 866 professores do ensino primário do município de Benguela, Angola.

De acordo com o Objetivo 1 previamente enunciado - “Caracterizar os professores que lecionam no ensino primário em termos de género, faixa etária, habilitações académicas (grau, área de especialização, instituição formativa e agregação pedagógica), situação profissional (vínculo profissional e anos de serviço total)” – iremos, seguidamente, apresentar a caracterização da amostra que respondeu ao questionário.

Começando pelo género e pela idade, e conforme se pode constatar na Tabela 3, a maior parte da amostra é constituída pelo género feminino (79%) e por idades compreendidas entre os 36 e 45 anos (49%).

Tabela 3: Caracterização da Amostra por Género e Idade

	Idade					Total
	< 25	25 a 35	36 a 45	46 a 55	> 55	
Feminino	9 (1%)	157 (19%)	338 (41%)	129 (16%)	20 (2%)	653 (79%)
Masculino	6 (1%)	43 (5%)	65 (8%)	50 (6%)	7 (1%)	171 (21%)
Total	15 (2%)	200 (24%)	403 (49%)	179 (22%)	27 (3%)	824 (100%)*

Nota. Nesta tabela apenas constam os professores que não deixaram em branco nenhuma das respostas relativas ao sexo e à idade, daí a diferença face ao número total de respondentes.

A maioria dos professores fez a sua formação numa instituição pública (62%) e possui agregação pedagógica (86%). Na Tabela 4 podemos ainda observar que, quanto ao percurso académico dos professores da amostra, a maioria possui o Curso Médio (49%) como grau académico e tem especialização na área da Educação (61%).

Tabela 4: Caracterização da Amostra por Grau Académico e Área de Especialização

	Grau Académico					Total
	Curso básico	12 ^a classe	Curso médio	Licenciatura	Bacharelato	
Educação	32 (4%)	85 (11%)	299 (37%)	30 (4%)	45 (5%)	491 (61%)
Outras Áreas	18 (2%)	139 (17%)	97 (12%)	42 (2%)	42 (6%)	318 (39%)
Total	50 (6%)	224 (28%)	396 (49%)	52 (6%)	87 (11%)	809 (100%)

A maioria dos professores possui um vínculo profissional definitivo (85%) e a maior concentração do tempo de serviço situa-se entre os 4 a 10 anos (31%) e em mais de 20 anos (30%), conforme pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5: Caracterização da Amostra por Vínculo Profissional e Tempo de Serviço

	Tempo de Serviço					Total
	< 1 ano	1-3 anos	4-10 anos	11-20 anos	> 20 anos	
Contrato 1-2 anos	18 (2%)	51 (6%)	40 (5%)	4 (1%)	3 (1%)	116 (15%)
Definitivo/Efetivo	5 (2%)	21 (17%)	195 (12%)	194 (2%)	226 (6%)	641 (85%)
Total	23 (3%)	72 (10%)	235 (31%)	198 (26%)	229 (30%)	757 (100%)

Para responder ao Objetivo 2 – “*Descrever as condições de trabalho dos professores do ensino primário na escola em termos de localização geográfica (zona urbana, periferia, zona rural), n^o de alunos e de professores na escola, número de alunos por turma e número de horas letivas semanais*” - efetuamos as análises que se apresentam seguidamente.

A análise das médias do número de professores por escola, com base na sua localização geográfica – zona urbana, periferia e zona rural –, permite constatar que as escolas do meio urbano têm menos professores ($M_{urbana} = 36,57$) do que aquelas que se localizam na periferia ($M_{periferia} = 58,23$) ou na zona rural ($M_{rural} = 58,79$). No que diz respeito ao número de alunos por escola a situação é equivalente, isto é, a média do número de alunos nas escolas da zona urbana ($M_{urbana} = 989,26$) é menor do que nas escolas da periferia ($M_{periferia} = 2067,91$) e da zona rural ($M_{rural} = 2033,29$), conforme se pode constatar na Tabela 6.

Tabela 6: Média e desvio-padrão do número de professores e de alunos por localização da escola

	Professores			Alunos	
	n	M	DP	M	DP
Zona Urbana	137	36,57	16,34	989,26	366,57
Periferia	532	58,23	17,59	2067,91	894,15
Zona Rural	193	58,79	21,97	2033,29	855,64
Total	862	54,91	20,11	1888,52	911,49

Nota. n = nº de respondentes; M = média; DP = desvio-padrão.

Com base na localização geográfica, a Tabela 7 apresenta a média de alunos por turma e a média de horas letivas semanais. Quanto aos alunos por turma, os professores que trabalham em escolas urbanas relatam uma média mais baixa do que os professores de escolas da periferia ou da zona rural, sendo que a média do número de alunos por turma da periferia é também substancialmente mais baixa do que na zona rural ($M_{urbana} = 37,27$; $M_{periferia} = 40,63$; $M_{rural} = 43,45$).

Tabela 7: Média e desvio-padrão do número de alunos por turma e do número de horas letivas semanais, por localização da escola

	Alunos por turma			Horas letivas	
	n	M	DP	M	DP
Zona Urbana	128	37,27	5,53	22,43	4,78
Periferia	530	40,63	8,13	24,10	4,80
Zona Rural	184	43,45	9,72	24,15	5,66
Total	842	40,75	8,39	23,86	5,02

Nota. n = nº de respondentes; M = média; DP = desvio-padrão.

No que diz respeito ao número de horas letivas semanais, os professores das escolas urbanas relatam uma média mais baixa do que os professores de escolas da periferia ou da zona rural ($M_{urbana} = 22,43$; $M_{periferia} = 24,10$; $M_{rural} = 24,15$).

3.3.3. Participantes - Decisores Políticos

Participaram neste estudo cinco decisores políticos, nomeadamente, o Diretor Nacional do Centro de Formação de Quadros do Ministério da Educação, o Chefe de Departamento Provincial de Educação, o

Diretor do Instituto Médio de Educação, o Diretor Pedagógico do Instituto Médio de Educação e o Diretor Pedagógico do Magistério Primário.

3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

Neste processo foram utilizadas como principais técnicas de recolha de dados a entrevista semidiretiva e o inquérito por questionário e a análise documental, pois estas técnicas permitem recolher dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação.

3.4.1. A Entrevista

A entrevista é um método de recolha de informações mais utilizado na investigação social e educativa, principalmente no contexto da metodologia qualitativa. Esta técnica permite obter dados através de uma relação dialógica entre duas ou mais pessoas, em que uma das partes recolhe dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Assim, Bisquerra (1989, p. 103) define a entrevista de investigação como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”. Por sua vez, Gil (2011, p. 109) define entrevista como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social.

Por outro lado, a entrevista é uma técnica de recolha de dados bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, bem como acerca das suas explicações ou razões das coisas precedentes (Gil, 2011). Portanto, apesar de a entrevista ser considerada um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, “o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo a que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192).

Marconi e Lakatos (2009, p. 111) salientam que a entrevista “é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”. Tendo em conta este estudo, é a entrevista semidiretiva (Quivy & Campenhoudt, 2008) a que melhor se adequa, na medida em que, após um guião inicial, elaborado pelo entrevistador, o entrevistado, como referem Marconi & Lakatos (2006), tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que

considere adequada. Do mesmo modo, Quivy & Campenhoudt (2008, p.192) consideram a entrevista semidiretiva, no sentido de que:

“não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”

O uso da entrevista semidiretiva tem por objetivo permitir aos entrevistados explorarem, de forma flexível e aprofundada, os seus relatos, e dar-lhes, deste modo, oportunidade de verbalizarem aspetos relativos à formação contínua, considerados relevantes para o desenvolvimento profissional. Desta forma, deixaremos, tanto quanto possível, “andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 193), mas, tivemos sempre presente os objetivos e as questões de investigação que nortearam os temas a explorar com os entrevistados. Neste sentido, como foi dito anteriormente, elaborámos um guião (ver anexo 3) que nos possibilitou reencaminhar a entrevista para os objetivos (gerais e específicos) do estudo atrás anunciado, cada vez que o entrevistado deles se afastava e “colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 193).

3.4.2. O Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário, para além de ser um instrumento que permite obter um grande número de dados num curto espaço de tempo, possibilita a recolha de informações específicas e relevantes junto de um elevado número de pessoas. Utiliza-se esta metodologia quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se, geralmente, em percentagens. O propósito do inquérito deverá ser traduzido num objetivo central bem claro, pois que todo o inquérito depende deste objetivo.

Para De Landsheere (1976, p.75), “o questionário cobre dificilmente todos os aspetos de um problema (...) frequentemente as questões são colocadas em função da forma como o investigador percebe a situação”. O autor salienta ainda que “o questionário é um instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões”. Como qualquer outro método de recolha de informações, várias dificuldades

estão ligadas à utilização de um questionário. Segundo De Ketele e Roegiers (1999, p. 36), “a utilização de um questionário de inquérito, é essencial captar bem o objetivo a atingir, bem como o tipo de informações a recolher. Estes mesmos autores (citando Ghiglione, 1987, p.127), referem que “para construir um questionário, é necessário, evidentemente, saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspetos da questão foram abordados...”.

O questionário utilizado nesta investigação (ver anexo 4) é constituído essencialmente por questões fechadas com respostas em escala do tipo Likert (Discordo totalmente a Concordo totalmente), estando estruturado em quatro blocos organizados da seguinte forma:

Bloco I – Dados pessoais e profissionais, com o objetivo de identificar as características pessoais e profissionais dos inquiridos.

Bloco II – Dados relativos à reforma educativa. Neste âmbito pretendemos recolher elementos sobre como o professor se relaciona com a mudança, nomeadamente as dificuldades sentidas na implementação da reforma em curso.

Bloco III – Formação contínua frequentada nos últimos cinco anos, nomeadamente no que diz respeito ao número de ações de formação contínua de curta e longa duração frequentadas, às temáticas/conteúdos, às instituições promotoras da formação, às modalidades e às principais motivações que os levaram a participar nas ações de formação contínua-

Bloco IV – Incidência na prática da formação contínua frequentada e finalidades da formação contínua (secções compostas por 18 e 11 itens). Pretendíamos obter dados relativos à perceção dos professores sobre a formação contínua em geral.

O questionário inclui ainda seis questões abertas relativas às dimensões da reforma e aos seus aspetos mais importantes e às temáticas dos seminários; outros motivos que levaram os professores a frequentar a formação contínua; e, ainda, referência, numa frase, sobre a utilidade da formação contínua frequentada e, caso não tenham frequentado ações de formação contínua, indicar as razões. Além disso, o questionário inclui ainda um espaço, no final, para os professores, que assim o desejassem, acrescentar outras informações/dados julgados pertinentes relacionados com a temática do questionário.

3.5. Procedimentos Utilizados na Recolha de Dados

Após o contacto prévio com o Chefe da Repartição Municipal de Educação, onde lhe foi apresentado o projeto de investigação a desenvolver, pudemos fazer a contextualização e perceber algumas das características das diferentes escolas do ensino primário existentes no município de Benguela. Também tivemos a oportunidade de explicar detalhadamente o projeto que nos propúnhamos realizar nas escolas do ensino primário.

3.5.1- Realização das Entrevistas

Para a realização das entrevistas foram selecionadas 25 escolas do ensino primário, contactámos previamente os respetivos diretores, solicitando a sua colaboração no estudo (ver anexo 2). Posteriormente, e no processo de recolha de dados através das entrevistas, todos os professores implicados foram informados dos objetivos e propósitos da investigação, tendo-se definido o local e a data para efetuar a entrevista. Também foi salvaguardada a confidencialidade das informações prestadas.

As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e maio de 2011 e concretizaram-se, por sugestão dos entrevistados, em horário não letivo, num espaço indicado pelo entrevistado/a que reunia condições adequadas para a realização das mesmas. No local estavam presentes apenas a investigadora e o/a entrevistado/a, a quem se pediu autorização para gravar em áudio a entrevista. Este procedimento possibilitou a transcrição integral de tudo o que foi dito pelo/a entrevistado/a e efetuar adequadamente a análise dos dados recolhidos para serem analisados posteriormente.

A duração global de cada entrevista foi variável de acordo com o tempo que cada entrevistado/a precisava para se expressar, a sua duração oscilou entre 60 a 85 minutos. Os entrevistados foram codificados com a letra **(E)** e numerados de **1 a 25** conforme a sequência da realização das entrevistas com o objetivo de assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas pelos professores entrevistados. Da mesma forma, procedemos à supressão no texto dos nomes dos professores e outras informações que pudessem quebrar estes princípios. Depois foram feitas as transcrições, as entrevistas foram dadas a ler aos entrevistados, no sentido de acrescentarem mais informações ou retificar algo que considerassem pertinente.

3.5.2- Aplicação do Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário, foi validado por uma especialista da área, e sob sua orientação, foi aplicado a um grupo de cinco professores, que o preencheram. Pelo facto de três professores mostrarem uma certa dificuldade em compreender algumas questões, nomeadamente as questões 16, 18 e 28 do referido questionário, foi posteriormente reformulado para dar origem ao questionário na sua versão final (cf. Anexo 4). Este foi aplicado a 866 professores. Após contacto prévio com as direções das escolas, e tal como aconteceu com a realização das entrevistas, explicamos aos professores os objetivos e propósitos da investigação, solicitando a sua colaboração no preenchimento do questionário, tendo sido agendados os dias e os horários mais convenientes para cada escola. Os dados quantitativos, obtidos através do inquérito questionário, foram recolhidos entre fevereiro e junho de 2012. Nos dias previamente agendados com cada escola, a investigadora deslocou-se a cada uma, e numa sala de aula preparada para o efeito, explicou os objetivos do estudo, entregou os questionários ao grupo de professores disponibilizando-se para esclarecer quaisquer dúvidas ao longo do preenchimento. No final, cada professor entregou à investigadora o questionário conforme iam concluindo as respostas ao mesmo.

3.6. Técnicas de Análises de Dados

A análise dos dados recolhidos é uma etapa fundamental no processo de investigação. Tendo em conta a natureza e os objetivos desta investigação, recorreremos a um processo de análise de dados de acordo com uma interação contínua entre a recolha de informação e a sua interpretação (Forte 2009; Flores, 2003b), de tal forma que a análise da informação ditou e orientou a fase seguinte (De Ketele & Roegiers, 1999; Albarello, 1987), observando-se, assim, a qualidade e a complexidade das variáveis envolvidas.

3.6.1. Dados Qualitativos

Para proceder a análise dos dados qualitativos, recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Para Vala (1986), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação podendo integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação (métodos) e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica. Bardin (2008, p. 38) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assim sendo, trata-se portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens. Quivy e Campenhoudt (2008, p. 227) salientam que a análise de conteúdo

“oferece a possibilidade de tratar de forma metódica, informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” como é o caso das entrevistas semidiretivas.

Segundo estes autores, a análise de conteúdo permite satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva que nem sempre são facilmente conciliáveis. Esta técnica permite a sistematização e explicitação de dados qualitativos, com o objetivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual (Forte, 2009). Neste processo de análise dos dados, optamos pelo modelo interativo defendido por Miles e Huberman (1994). Como referem Miles e Huberman (1994. p. 24), “apresenta-se em três componentes de atividades concorrentes: a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões”. É interativa pelo facto de implicar um vaivém entre as diversas componentes.

Seja qual for o tipo de investigação, quantitativa ou qualitativa, a determinação dos dados passa por uma fase de codificação que permitirá a sistematização dos resultados, isto é, permite “proceder a uma redução das particularidades num quadro geral e manipulável” (Van der Maren, 1988, p. 9). Segundo Miles e Huberman (1994. p. 24), estas três componentes de análise qualitativa estão também presentes no contexto de análise quantitativa. Para Miles e Huberman (1994. p. 24), seja qual for o objetivo da análise qualitativa, nos diferentes momentos da sua execução (*design* da investigação, recolha, análise dos dados, redação), articulam-se três atividades cognitivas: a redação dos dados, a sua apresentação/organização para fins comparativos e a sua interpretação/verificação. Estes três tipos de atividades mentais interagem e interpenetram-se tanto no tempo como no espírito, conforme indica o modelo apresentado pelos autores:

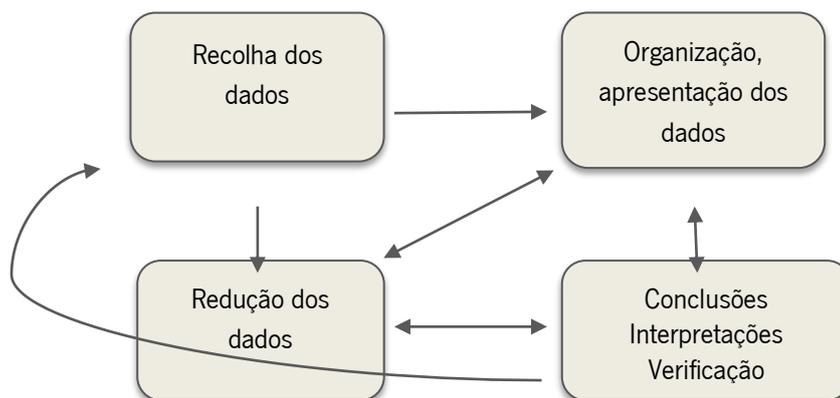


Figura 5: Componentes de um modelo interativo de análise dos dados (Miles & Huberman 1984, p.23)

A organização dos dados corresponde a uma fase determinante da análise e é por essa razão que Miles e Huberman (1994) se referem à redução dos dados através dos processos de seleção, de focagem,

de simplificação, de abstração e transformação do material recolhido, incitando os investigadores a atribuírem bastante importância a esta vertente afirmando “que o recurso a modos de apresentação que reduzam e estruturam os dados é uma importante via de aperfeiçoamento da análise dos dados qualitativos” (Miles & Huberman, 1994, p. 25).

Após uma *leitura flutuante* (Bardin, 2009), dos discursos dos entrevistados, procedemos a uma análise categorial definida por Bardin (2009, p. 39) como “o método das categorias, espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Para esta análise, as categorias foram delineadas a partir dos discursos dos entrevistados. Tratou-se de uma análise semântica que pretendia compreender o modo como os professores entem a sua formação e as dificuldades sentidas na operacionalização da reforma em curso.

Por sua vez, Vala (1986, p. 111) afirma que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”. O guião da entrevista que utilizamos no nosso caso (ver anexos 3 e 5) obedeceu a objetivos gerais e específicos. A técnica que seguimos permitiu-nos classificar os diferentes elementos provenientes das entrevistas “segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (Bardin, 2009, p. 39).

É de referir que neste processo de categorização, seguimos o critério semântico (Bardin, 2009) que se baseia no recurso a categorias temáticas. Esta opção decorre do objetivo de identificar as unidades mais referenciadas pelos professores entrevistados, tanto ao nível dos problemas e da sua superação, como ao nível das condições de trabalho e das necessidades de apoio/ formação. Inicialmente procedemos a uma análise vertical, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 223) e, posteriormente, procedemos a uma análise horizontal tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 223). Tendo em conta este aspeto, consideramos que esta fase de definição de categorias de análise foi muito importante, na medida em que nos permitiu simplificar o material recolhido e, assim, compreender melhor as mensagens que foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer-se uma interpretação dos dados obtidos.

Segundo Bardin (2009), a inferência é um procedimento intermédio da descrição à interpretação que vem permitir a passagem explícita e controlada de uma a outra. Neste sentido, Vala (1986) realça que

“não há modelos ideais em análise de conteúdo. As regras do procedimento inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objetivos” (Vala, 1986, p. 126). Após a leitura integral de cada entrevista, procedemos à seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando partes do texto mais relevantes (análise temática), identificação de categorias e subcategorias.

A seguir, procedemos à construção de tabelas com as dimensões e categorias para a análise do *corpus* das entrevistas e, por fim, à construção de um discurso interpretativo obtido através da inferência. Portanto, “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p. 104). Formulámos também inicialmente, categorias preliminares que foram, depois, reorganizadas através de uma análise exaustiva de todos os discursos e respetiva codificação.

Na dimensão **I Percurso profissional** (Tabela 8) os professores referem-se à sua experiência pessoal e profissional passada e presente, à motivação profissional, bem como as dificuldades sentidas no quotidiano escolar, referindo-se ainda às condições de trabalho.

Tabela 8: Dimensão I - Percurso Profissional

Dimensões	Categorias e Subcategorias
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dados relativos ao percurso do Professor <ul style="list-style-type: none"> – Descrição da formação Académica do Professor – Descrição do percurso profissional do professor ✓ Escolha da Profissão <ul style="list-style-type: none"> – Motivação intrínseca <ul style="list-style-type: none"> • Gostar da profissão • Gostar de crianças – Motivações extrínsecas <ul style="list-style-type: none"> • Familiares • Razões económicas • Influência de antigos professores • Amigos que exercem a profissão
Percurso Profissional	<ul style="list-style-type: none"> – Permanência na Profissão <ul style="list-style-type: none"> • Razões intrínsecas • Sentimentos de desânimo – Perspetiva do professor sobre:

- Condições de trabalho
- Número de alunos por turma
- Dificuldades na leção
- Principais limitações
- Apoio

✓ **Relações de trabalho**

- Relação com os colegas
- Alunos
- Liderança da escola

Na dimensão **Visão do professor enquanto Profissional** (Tabela 9), os professores expressam as suas conceções acerca da sua profissão, assim como o modo como cada um dos entrevistados se sente e se diz professor/a. Também fazem referência aos conhecimentos considerados importantes para o exercício da profissão e o papel do professor.

Tabela 9: Dimensão II - Visão do professor enquanto profissional

Dimensões	Categorias e Subcategorias
Visão do professor enquanto profissional	<p>✓ Entendimento da profissão docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos positivos • Aspectos negativos • Imagem social
	<p>✓ Autoimagem enquanto professor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição de si próprio enquanto professor • Significado de ser professor
	<p>✓ Entendimento da profissão docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funções • Características • Conhecimentos considerados importantes para o exercício da profissão
	<p>✓ Vivência da profissão docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimento e competências profissionais • Aspectos mais gratificantes • Aspectos menos gratificantes • Aspectos mais difíceis • Aspectos menos difíceis • Mudanças a operar

Na dimensão **Perspetiva do professor sobre o seu contexto profissional** (Tabela 10) fazemos referência ao modo como o professor caracteriza as suas práticas, a sua relação com alunos e colegas e também as características do local de trabalho. Fazem parte desta dimensão as declarações dos professores sobre os seus dilemas e/ou problemas que sentem atualmente na sua realidade profissional.

Tabela 10: Dimensão III - Perspetiva do professor sobre o seu contexto profissional

Dimensões	Categorias e Subcategorias
Perspetiva do professor sobre o seu contexto profissional	✓ Realidade profissional <ul style="list-style-type: none"> • Organização dos processos de ensino (gestão e programação) • Trabalho na sala de aula • Trabalho na escola • Relação com alunos e colegas • Clima relacional, pedagógico, e institucional
	✓ Problemas e desafios <ul style="list-style-type: none"> • Aspetos organizacionais • Falta de recursos materiais • Falta de formação específica • Desconhecimento dos conteúdos • Falta de material didático • Alunos não sabem ler nem escrever • Salas sem carteiras

Tabela 11: Dimensão IV - Mudança Curricular no Ensino Primário em Angola

Dimensões	Categorias e Subcategorias
Mudança Curricular no Ensino Primário em Angola	✓ Representações e experiências do professor sobre a mudança curricular <ul style="list-style-type: none"> • Alterações ao nível da reorganização curricular • Aspetos positivos • Aspetos negativos • Efeitos das mudanças • Aspetos que permaneceram iguais
	✓ Alterações no trabalho quotidiano do professor <ul style="list-style-type: none"> • Formas de trabalho com colegas • Como lidar com os problemas do quotidiano • Ajuda na resolução dos problemas

A dimensão **Formação Contínua** (Tabela 12) abarca as declarações que os professores referem em relação a todas as situações de formação que frequentaram, motivações e razões da frequência, as suas expectativas em relação à frequência da formação no futuro, bem como as suas representações sobre a formação contínua em geral.

Tabela 12: Dimensão V – Formação contínua

Dimensões	Categorias e Subcategorias
Formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação frequentada <ul style="list-style-type: none"> – Natureza e tipo de formação frequentada – Motivações e Razões da frequência – Repercussões na prática da formação frequentada <ul style="list-style-type: none"> • Nas práticas pedagógicas • A nível pessoal (conhecimentos, crenças, atitudes...) • Desenvolvimento de competências • Sem efeitos
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entendimento da formação no contexto do atual modelo <ul style="list-style-type: none"> – Ações de formação contínua <ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades • Constrangimentos – Organização da formação contínua <ul style="list-style-type: none"> • Organização do plano de formação • Participação de professores experientes • Perfil dos formadores • Formação Centrada na escola
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expetativas em relação à frequência de formação no futuro <ul style="list-style-type: none"> • Expetativas • Necessidades • Metodologias • Conteúdos

3.6.2. Dados Quantitativos

Para o tratamento estatístico do questionário servimo-nos do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20. Como salientam Bryman & Cramer (1992, p. xxii), “é provavelmente o mais

amplamente utilizado conjunto de programas para análise estatística nas Ciências Sociais”. Estes mesmos autores apontam como a maior vantagem deste programa o facto de “poder registar e analisar dados quantitativos de muitas formas diferentes e com grande rapidez” (Bryman & Cramer, 1992, p. 22).

A estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados, como salientam Quivy e Campenhoudt (2009, p. 223) “são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados”. Assim, organizou-se e resumiu-se o conjunto de dados recolhidos a partir do questionário através do cálculo de frequências, percentagens, médias e desvios padrão. Recorreu-se igualmente à estatística inferencial nos casos de comparação de médias entre grupos utilizando a análise de variância (ANOVA).

Para a análise das respostas às questões abertas escritas pelos professores inquiridos, utilizamos a técnica da análise de conteúdo.

3.7. Questões de Natureza Ética

A ética, quando aplicada à investigação científica, tem por objetivo primordial maximizar benefícios e minimizar prejuízos (Oliveira, 2013), uma vez que “fornece todo um conjunto normativo, contendo regras claras sobre como se deve ou não proceder, enquanto parte integrante da comunidade científica” Oliveira (Oliveira, 2013, p. 36). Portanto, o procedimento ético é norteado pela ideia do que é correto ou incorreto na forma como se atua na investigação, e de acordo com Moreira (1994, p. 66), “problemas éticos devem entender-se os que surgem quando temos de decidir entre um ou outro tipo de atuação, não em termos de eficiência mas em referência ao que é considerado moralmente certo ou errado”. Assim, desde o momento da projeção de qualquer investigação, é necessário primar por princípios éticos e deontológicos.

Referindo-se aos princípios éticos, que mais se articulam com o processo de investigação Oliveira (2013), realça a transparência (na clara e completa enunciação dos meios usados) para a obtenção de resultados e na sua interpretação; honestidade (na indicação de méritos e limitações do trabalho desenvolvido); e verdade (no contributo desse trabalho) para enriquecimento e reforço do conhecimento científico. Em síntese, “investigação científica é puro exercício de integridade, intelectual e pessoal” (Oliveira, 2013, p. 33).

Vários autores neste âmbito, (Miles & Huberman, 1994; Flores, 2003b; Kvale, 1996; Moreira, 1994; Tuckman, 2005; Lima, 2006; Coutinho, 2008; Forte 2010; entre outros), têm referenciado a importância de se ter em consideração um conjunto de princípios éticos, não só na conceção e

desenvolvimento de um projeto de investigação, mas também no que diz respeito à sua implementação e à divulgação dos resultados. Lima (2006, p. 139) resume esta ideia referindo que:

as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análises adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados.

Portanto, segundo o mesmo autor, colocam-se alguns desafios aos investigadores quanto aos problemas e dilemas éticos no decorrer do seu trabalho. Tendo em conta a investigação que nos propusemos desenvolver, demos particular atenção a estas preocupações. Assim sendo, em todas as nossas decisões respeitámos tanto quanto possível, os direitos dos participantes (*cf* Flores, 2003b).

Mais concretamente, tivemos em atenção os seguintes elementos: *acesso ao local* de pesquisa, *obtenção do consentimento* (acordo explícito para participar) informado (explicação dada às pessoas, o mais detalhada possível, da investigação a efetuar) e voluntário (de uma forma livre, sem qualquer ameaça, ou sem ser induzido de modo injustificado) dos participantes, o anonimato (pela alteração de identidade e pela limitação da informação que conduza à identificação dos sujeitos) e a preservação da confidencialidade da informação obtida e a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação (*cf* Lima, 2006). Por último, atendemos ao papel do(a) investigador(a) na condução do processo de investigação (Flores, 2003).

Como já nos referimos anteriormente, o projeto que desenvolvemos realizou-se em escolas primárias do município de Benguela, com professores que lecionam neste nível de ensino. Inicialmente, apresentámos ao Chefe da Repartição Municipal de Educação do referido município a natureza, o âmbito, os objetivos e os procedimentos gerais do estudo. Na sequência, o Chefe da Repartição de educação dirigiu uma carta aos diretores de escolas, solicitando apoio para a realização do nosso estudo. Além disso, foi garantido que os dados seriam recolhidos em função da disponibilidade de cada professor/a, a fim de não colidir com as suas atividades profissionais. Ao longo da investigação, os vários participantes tiveram acesso a todas as informações recolhidas, assim como à respetiva análise. Também garantimos a confidencialidade de todas as informações recolhidas.

De salientar, neste processo, o facto de durante as entrevistas os participantes estarem sempre disponíveis em colaborar e, no começo de cada etapa de investigação, enviámos uma expressão de agradecimento aos participantes pela sua colaboração (Lima, 2006).

Em relação ao *consentimento informado e voluntário* obtido junto dos participantes, tivemos em conta o facto de o considerar não como um processo fechado, que apenas ocorre antes do estudo como uma simples assinatura (Moreira, 1994; Tuckman, 2005; Lima, 2006). Porém, como refere Moreira (1994, p. 72), “a obtenção de consentimento não é algo prévio e definitivamente adquirido, mas antes um processo sujeito a negociação ao longo do tempo”. Assim, e como salienta Lima (2006, p. 145), idealmente, o consentimento deve ser encarado, (...) como um processo contínuo que necessita de ser renegociado ao longo de toda a investigação. (...) um processo bidirecional que decorre entre o investigador e os participantes através do qual se estabelece e se revê, caso seja necessário, um acordo explícito”. Com base nestes pressupostos, marcámos vários encontros com os participantes, nos diferentes momentos desta investigação, com o objetivo de obter o seu consentimento e mantê-los informados sobre os objetivos da investigação.

Quanto à confidencialidade da informação, é um aspeto que tivemos sempre presente, e neste sentido, apenas a investigadora tinha acesso às entrevistas (gravações, transcrições e outros dados confidenciais), utilizando códigos (para a identificação dos participantes) e para garantir o anonimato na divulgação dos resultados. Tuckman (2005) salienta que:

nas investigações realizadas na escola, tanto os alunos como os professores devem estar preocupados que outras pessoas tenham acesso aos dados da investigação e possam usá-los para formularem juízos sobre questões de carácter e de *performance*. Decerto que os participantes têm todo o direito de insistir para que os dados sejam tratados com confidencialidade. (Tuckman, 2005, p. 21)

Como já nos referimos anteriormente, é necessário primar por princípios éticos e deontológicos em qualquer investigação, e quanto ao papel desempenhado neste projeto de investigação, mais concretamente, à nossa interação com os participantes, procurámos sempre um processo colaborativo num contexto escolar em que, desde o primeiro momento, procuramos estabelecer sempre um clima de confiança. Os participantes tiveram sempre acesso à informação recolhida, apresentando algumas sugestões para o melhor procedimento. De referir que consideramos este aspeto de extrema importância no decorrer do processo, pois os professores eram os que melhor conheciam o contexto, as suas

necessidades e dificuldades, mas sem nunca perdermos de vista os objetivos que nos orientavam. Neste sentido, foi importante a abordagem dos benefícios esperados para os participantes e o contexto de realização, “estabelecendo com eles uma reciprocidade simétrica”, ou seja, “investigar com o Outro e para o Outro” (Edwards & Mauthner, 2002, citado por Lima, 2006, p. 132).

3.8. Limitações do Estudo

As limitações deste estudo apresentam-se em termos de operacionalização, tendo em conta que também trabalhamos com escolas do meio rural, geograficamente muito distantes, e nem sempre se conseguiam os meios para lá chegar, para além dos constrangimentos temporais. De salientar que esta investigação decorreu durante o período em que os professores realizavam as suas provas de avaliação, o que, de certa forma, dificultou, relativamente à sua localização. Uma outra limitação do estudo diz respeito ao facto de não ter sido possível realizar a observação na sala de aula dos professores, como locais onde se desenvolvem as práticas pedagógicas, optando, no nosso, estudo por investigar as representações, experiências e formação a partir das perceções dos professores

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Dados Quantitativos

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário, tendo em conta os objetivos que enunciámos no capítulo anterior.

4.1. A Formação Contínua Realizada

Inicia-se este capítulo com a resposta ao Objetivo 3 previamente enunciado no capítulo da metodologia: “*Caracterizar a formação contínua realizada pelos professores primários nos últimos 5 anos com base no tipo de formação, no número e na duração dos seminários, na instituição formativa, nos motivos para a sua frequência e na avaliação sobre a formação contínua recebida*”. Na Tabela 13 constata-se que a esmagadora maioria dos professores (95,6%) frequentou seminários de capacitação nos últimos cinco anos.

Tabela 13: Tipo de Formação frequentada nos últimos cinco anos

	n	%
Curso Básico de professores	21	3,3
Curso Médio	106	12,3
Curso Superior de Ciências da Educação	145	16,8
Seminários de Capacitação	824	95,6

Nota. n = n° de sujeitos que responderam afirmativamente

Numa análise geral à Tabela 13 depreende-se que, em termos de formação contínua, a maioria dos professores inquiridos frequentou seminários de capacitação compreendendo reciclagens, seminários, encontros metodológicos, portanto, fora das estruturas de formação inicial e, na atualidade, as exigências direcionam-se no sentido de gerar conhecimentos necessários ao aluno para que este, ao confrontar-se com os problemas do dia-a-dia, na escola e na sociedade, saiba agir para tornar-se um ser autónomo (Day, 2001).

Das temáticas dos seminários de capacitação frequentados pelos professores inquiridos podemos destacar a Avaliação (41,1%), a Planificação (37,9%), as Metodologias de ensino (22,3%) bem como, embora em menor percentagem, as áreas da Metodologia de ensino da língua portuguesa e da matemática (8,5%), da Reforma educativa (5,5%) e do Perfil do professor e deontologia profissional (1,3%). Da análise das áreas temáticas da formação contínua frequentadas verificamos que as mesmas estão diretamente relacionadas com a educação e a prática pedagógica, realçando a avaliação que é uma tarefa

necessária e permanente do trabalho do professor que deve acompanhar o processo de ensino aprendizagem, ou seja, “é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (Libâneo,1994, p.195).

A Figura 6 apresenta o número de seminários de capacitação frequentados nos últimos cinco anos, evidenciando que 47% dos professores frequentou seis ou mais seminários e apenas 4% frequentaram somente um. Verifica-se, portanto, que a maioria dos professores inquiridos tem frequentado seminários de capacitação relacionados com a prática profissional, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino a ser ministrado nas escolas primárias. Pensamos que esta melhoria deve provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola e o respetivo território educativo onde interagem (Mesquita, 2011).

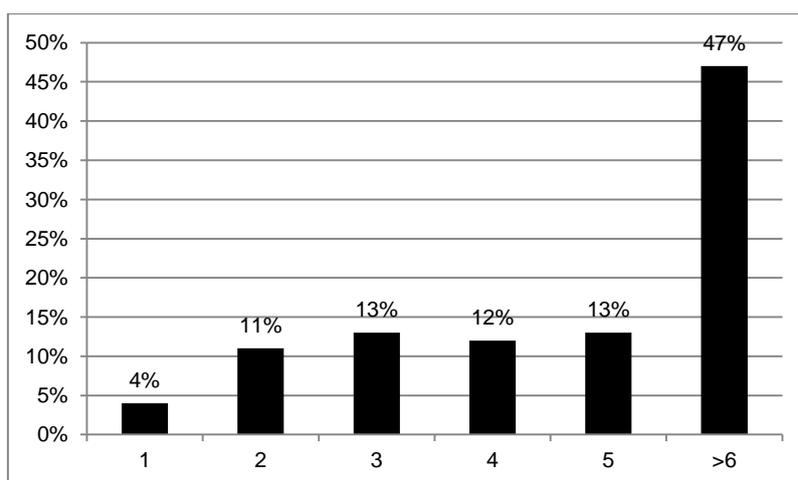


Figura 6: Número de seminários de capacitação frequentados nos últimos cinco anos

A maioria dos seminários frequentados teve a duração de uma semana (82%) e os restantes um mês (10%) ou entre um a três dias (8%). Apesar de os professores terem participado em ações de formação, pensamos que são de muito pouca duração tendo em conta o grau elevado de dificuldades que os professores apresentam. A própria Escola Primária onde lecionam foi indicada como o local de frequência destes seminários pela grande parte dos professores (67%), seguido pelo Magistério Primário (20%), pela Escola de Curso Básico de Professores (6%), pelo Instituto Médio Normal de Educação (4%) e pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (3%).

Na Figura 7 é apresentado o grau de importância que os professores atribuem a diversos motivos para a frequência de formação contínua, desde “muito importante” até “nada importante”, destacando-se a percentagem das respostas indicativas de uma maior importância. Deste modo, é possível realçar que os principais motivos para a frequência de formação contínua são: “Aumentar conhecimentos relacionados com a profissão” (assinalado como “muito importante” por 89,6% dos professores), “Adquirir e desenvolver competências pedagógicas para melhorar o desempenho na sala de aula” (74%); “Necessidade de aprender sempre para aperfeiçoar a prática” (74%); e “Adquirir competências gerais para melhorar a qualidade do ensino” (72,3%).

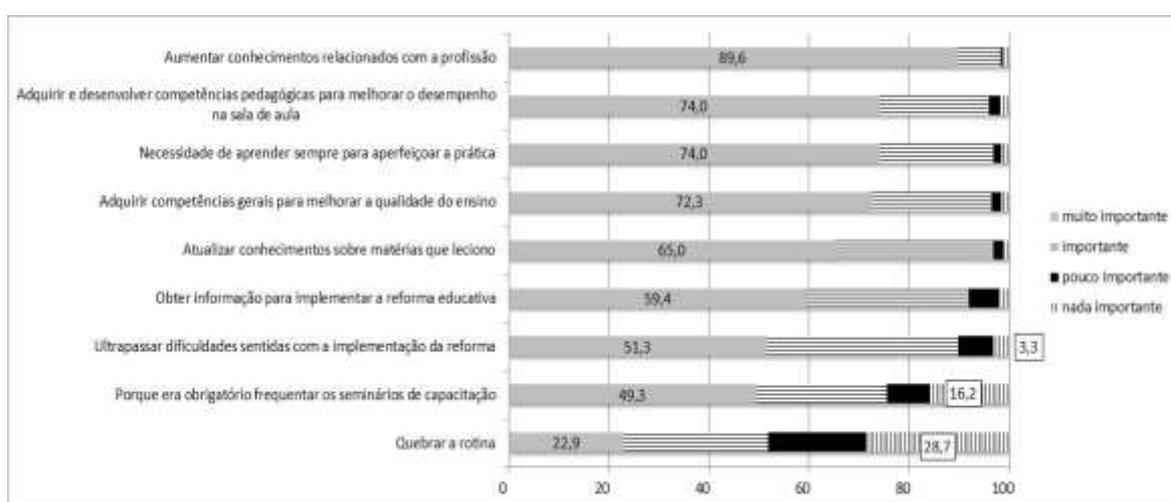


Figura 7: Motivos para a frequência de formação contínua (%)

No sentido contrário, isto é, os motivos menos importantes para a frequência de formação contínua são: “Quebrar a rotina” (assinalado como “nada importante” por 28,7% dos professores) e “Porque era obrigatório frequentar os seminários de capacitação” (16,2%). De uma forma geral, as motivações consideradas mais importantes pelos professores são necessárias para a melhoria da qualidade do ensino, e como salienta Flores (2000, p. 30), “o professor deve possuir um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitam exercer a sua profissão e continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática do ensino”. Os professores puderam também indicar livremente outros motivos para frequentar ações de formação contínua e os seguintes fatores foram mencionados: dotar-se de conhecimentos técnicos e científicos (7,9%), colmatar deficiências da formação inicial (3,3%), troca de experiências com colegas (1,3%) e aumento salarial/subida na carreira (0,7%).

Os professores avaliaram os seminários de capacitação frequentados no que diz respeito a vários parâmetros relativamente aos quais exprimiram a sua opinião desde “concordo totalmente” até “discordo totalmente”, conforme se pode constatar na Figura 8.



Figura 8: Avaliação da formação contínua (%)

Destacando-se a percentagem das respostas indicativas de uma maior concordância, verifica-se que 46% dos professores concordaram totalmente que os seminários “Permitiram melhorar o meu desempenho profissional” (46,0%) e “Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos” (44,9%). No extremo oposto, os parâmetros nos quais houve uma menor percentagem de respostas “concordo totalmente” foram: “Obtive formação em áreas que não estão diretamente relacionadas com a minha área” (23,9%) e “Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações” (25,9%).

Ainda no que diz respeito à avaliação da formação contínua frequentada, foi solicitado aos professores indicação da utilidade da formação contínua em apenas uma frase. A análise de conteúdo permitiu agrupar as respostas da seguinte forma:

- 1) Atualizei conhecimentos e aquisição de competências gerais para a melhoria do ensino (42%);
- 2) Adquiri competências pedagógicas (26%);
- 3) Contribuiu para ultrapassar algumas dificuldades sobretudo com a reforma educativa (9%);
- 4) Aprendi a compreender melhor o meu trabalho (3,2%).

Com base nestes resultados é fácil perceber que a maior parte dos professores considera ter sido útil a formação contínua frequentada (42%) e que a mesma contribuiu para aquisição de competências

pedagógicas (26%). Ainda, outros professores consideram que a formação fez com que se ultrapassassem algumas dificuldades (9%) ou passassem a compreender melhor o seu trabalho (3,2%), e apenas 0,1% alegou o facto de a formação contínua frequentada não satisfazer as suas expectativas. Na verdade, a formação contínua visa a melhoria do fenómeno educativo, dos saberes do professor e da prática pedagógica, “tendo como objetivos fundamentais: melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade; incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Flores, 2000, p. 80).

4.2. A Reforma Educativa em Curso

O Objetivo 4 consiste em “*Auscultar a opinião dos professores primários sobre a reforma educativa de 2001 e identificar as principais dificuldades na sua implementação, explorando eventuais diferenças consoante o facto de ter ou não agregação pedagógica, o tempo de serviço e a localização da escola*”.

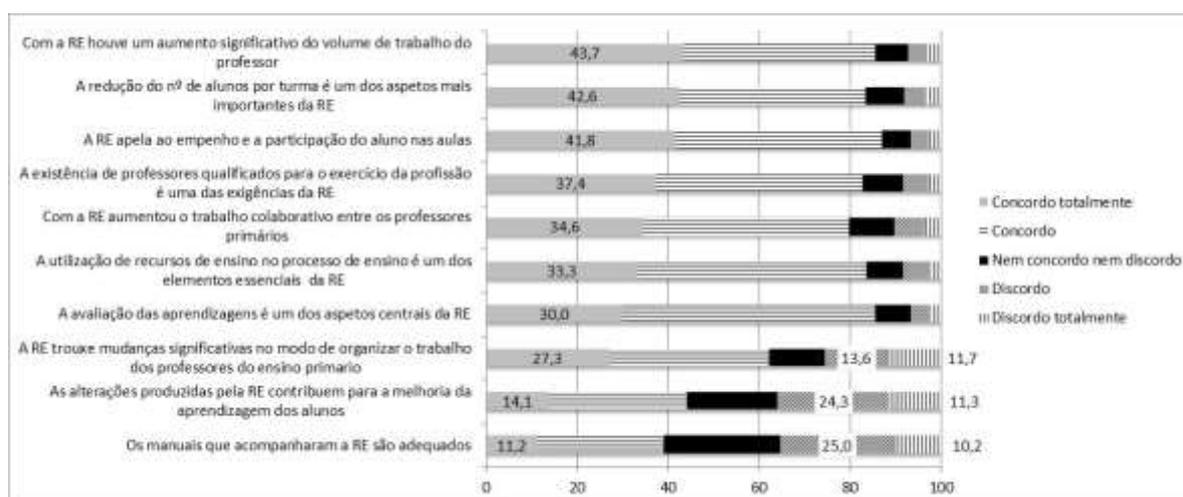


Figura 9: Opinião sobre a reforma educativa (RE) (%)

A Figura 9 evidencia o grau de concordância dos professores primários face a várias afirmações sobre a reforma educativa. O aumento significativo do volume de trabalho (43,7%), a diminuição do número de alunos por turma (42,6%) e o apelo à maior participação e empenho dos alunos (41,8%) foram as questões que mereceram um maior grau de concordância. Professores qualificados para o exercício da profissão é uma das exigências da reforma educativa que também foi realçada pelos professores (37,4%) bem como o aumento do trabalho colaborativo no seio dos professores primários (34,6%). Porém, uma percentagem muito mais reduzida dos professores referiu concordar totalmente que “As alterações

produzidas pela reforma educativa contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos” e que “Os manuais que acompanharam a reforma educativa são adequados” (14,1% e 11,2%, respetivamente). Com efeito, estas duas questões alcançaram a maior concentração de respostas “discordo” e “discordo totalmente” (D=24,3% e DT=11,3%; e D=25% e DT= 10,2%, respetivamente).

Em termos gerais, os resultados da Figura 9 revelam a opinião dos respondentes em relação ao que consideram ser importante na reforma educativa, pois o objetivo da reforma é o de melhorar os níveis escolares dos alunos o que implica, segundo Day (2001, p. 116), “uma maior dedicação e saber-fazer profissional por parte dos professores”, e para tal é necessário dar atenção às condições de trabalho dos professores.

Tabela 14: Outras dimensões da reforma educativa

Outras dimensões da reforma educativa	f	%
Melhor qualidade de ensino, fazendo com que o aluno seja capaz de dar respostas às questões que lhe forem apresentadas:	23	2,7%
Permitir aos professores utilizar todos os domínios cognitivo, afetivo, psicomotor e interagir mutuamente com os alunos	6	0,7%
Capacitação dos professores a fim de corresponderem as exigências do ensino e adequar o sistema às novas políticas rumo ao desenvolvimento	6	0,7%

Relativamente a outras dimensões da reforma educativa (pergunta aberta do questionário), 23 professores inquiridos referiram ser melhor a qualidade do ensino; a utilização de todas as dimensões da reforma foi considerado por seis e outros seis fazem referência à capacitação dos professores como revela a Tabela 14. Eis alguns testemunhos:

“Faz com que o aluno adquira mais conhecimentos no sentido de aperfeiçoar cada vez mais a aprendizagem.” (Q181)

“Formar o aluno de modo que ele seja capaz de dar resposta a todas as situações que lhe forem apresentadas.” (Q182)

“Uma das dimensões é a qualidade do ensino.” (Q206)

“Permite os professores utilizar todos os domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, e ter uma interação mútua com os alunos.” (Q267)

“Capacitação por parte dos professores a fim de corresponderem as exigências do ensino e da aprendizagem.” (Q385)

“Adequar o sistema educativo à novas políticas educativas rumo ao desenvolvimento.” (Q400)

Tabela 15: Aspetos mais importantes da reforma educativa

Aspetos mais importantes da reforma educativa	f	%
O novo sistema de avaliação das aprendizagens	473	54,6%
A redução do número de alunos por turma	234	27%
A monodocência no ensino primário	73	8,4%
A exigência de professores qualificados para o exercício da profissão	65	5%
O fornecimento gratuito do material didático para sua utilização.	25	2,9%

Quanto aos aspetos mais importantes da reforma educativa, podemos destacar que 473 dos professores inquiridos consideram ser o sistema de avaliação das aprendizagens; outro aspeto importante considerado por 234 professores é a redução do número de alunos por turma, a monodocência surge com 73 frequências, a exigência de professores qualificados para o exercício da profissão com 65 frequências e o fornecimento gratuito do material didático com 25 frequências (Ver Tabela 15)

Os professores consideram ser o novo sistema de avaliação das aprendizagens um dos aspetos mais importantes da reforma educativa, pois como salientam, este exige que os alunos sejam avaliados sistematicamente, fazendo com que participem mais ativamente nas aulas, e favorecendo, ao mesmo tempo, uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo, assumindo-o como um dever social. A avaliação é uma tarefa necessária e permanente do trabalho do professor que deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, pois os resultados que são obtidos no decorrer do trabalho do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos para verificar progressos, dificuldades e fazer as correções necessárias, tendo em conta que a avaliação “é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (Libâneo, 1994, p.195).

Outro aspeto importante da reforma educativa, a que os professores inquiridos fazem referência, é a redução do número de alunos por turma. De facto, um aspeto de extrema importância a ter em conta na eficácia do ensino é a dimensão das turmas uma vez que pode afetar a variedade de aptidões e atitudes

dos alunos, a sua capacidade de concentração nas tarefas e o grau de interação contínua e a atenção individualizada por parte do professor.

Como salienta Day (2001, p.120), a investigação educacional feita um pouco por todo o mundo sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem em turmas mais pequenas, em relação aos efeitos da existência de grupos maiores de alunos na sala de aula, confirma o impacto da dimensão das turmas na eficácia do ensino: nas turmas pequenas, os alunos são questionados mais frequentemente; passam mais tempo com o professor; é gasto mais tempo na realização das tarefas e recebem maior *feedback* sobre o seu trabalho.

A monodocência é um regime bastante diferente do praticado pelos professores dos outros níveis de ensino, sendo que diariamente o professor interage com um grupo contínuo de alunos, o que lhe permite um conhecimento e acompanhamento dos mesmos ao longo de todo percurso e atividade educativa do aluno, quer a nível pedagógico, quer a nível social e moral (Flores & Viana, 2007).

O professor gere todas as interações dentro e fora da sala de aulas e a monodocência, implicando que um grupo de alunos esteja sobre responsabilidade apenas de um professor. Leite e Lopes (2007 p.158) afirmam que a monodocência “facilita a integração curricular das várias aprendizagens académicas e responsabiliza implicitamente e explicitamente o docente por todos os processos educativos globais do aluno, nomeadamente os de índole pedagógica, curricular, social, moral, afetiva, emocional... tanto dentro da sala e fora dela”.

A existência de professores qualificados para o exercício da profissão é outro aspeto que os professores consideram como sendo um dos mais importantes da reforma educativa. Na verdade, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada, tendo em conta que a sociedade moderna necessita de escolas dotadas de professores especializados que estejam aptos a ensinar, pois “enquanto profissionais, espera-se que sejam eficazes no sentido de auxiliarem os alunos a aprender competências e atitudes essenciais” (Arends, 1999, p. 2).

Assim, como refere Mesquita (2011, p.126), “o profissional de ensino terá de possuir a capacidade de se adaptar à complexidade de cada situação e procurar, sistematicamente, novas soluções”. Para que se adquiram competências necessárias para o exercício da profissão, são necessários anos de dedicação, pois tornar-se competente leva muito tempo, é a ação “profissional problematizadora que leva o professor a mobilizar, transpor e combinar os saberes, que se constroem as competências

necessárias para o exercício da profissão, através de um processo construcionista e contínuo” (Mesquita, 2011 p.14).

Segundo (Mesquita, 2011 citando Perrenoud 2000 p.160) “ o formar-se não é apenas tirar um curso, é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e de autoformação”. Torna-se assim, evidente que para a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, é necessário que os professores tenham uma formação específica para o exercício da profissão, capacitando-se continuamente ao longo das suas vidas, para que possam atuar sempre de forma reflexiva e investigativa, pois o professor “é uma personalidade única que cria condições de aprendizagem aos seus alunos considerados na sua individualidade” (Flores, 2000, p.32).

O professor deve exercer funções de instrutor e formador, passando informações e valores essenciais para que o aluno adote valores próprios e desenvolva a capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações alternativas (Esteves & Rodrigues, 1993). As tarefas do professor não se confinam somente no aspeto cognitivo. Para além dos conhecimentos que deve ter acerca da matéria que leciona, deve ser “facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual” (Mesquita, 2011 citando Esteves 1999, p.100).

Eis alguns exemplos dos testemunhos dos professores:

“O aspeto mais importante da reforma educativa são as avaliações contínuas.” (Q4)

“A redução do número de alunos por turma, o empenho e a participação do aluno nas aulas e a avaliação contínua.” (Q15)

“Material gratuito, avaliação diária, maior abertura entre aluno e professor, sistema de investigação.” (Q28)

“Adquirir competências gerais para melhorar a qualidade do ensino.” (Q46)

“O aspeto mais importante da reforma é de levar os alunos da pré à 6ª classe (monodocência) e, neste sistema, o professor fica mais familiarizado com os seus alunos e com os conteúdos a lecionar.” (Q60)

“Na minha opinião, acho que devem ser colocados professores qualificados para as disciplinas de educação física, matemática, educação musical e língua portuguesa, nas 5^a e 6^a classes; há muitas dificuldades.” (Q301)

“A avaliação contínua, a redução do número de alunos por turma caso se cumpra e a monodocência.” (Q418)

“Os aspetos mais importantes, na minha opinião, são: redução do número de alunos na sala de aula, a avaliação contínua, a exigência no trabalho do professor.” (Q240)

“Professores competentes no verdadeiro sentido, saber-ser e saber-fazer; as avaliações contínuas, pois fazem com que os alunos se preocupem diariamente com a matéria.” (Q390)

“A exigência de professores capacitados para o exercício da profissão, a redução do número de alunos por turma e a avaliação contínua.” (Q318)

Na Tabela 16 apresentam-se os resultados relativos às dificuldades de implementação da reforma educativa, organizando as várias afirmações em duas dimensões consoante a sua natureza - pedagógica ou material – apresentando os valores mínimo (1= nada difícil) e máximo (4= muito difícil), a média e o desvio-padrão referente a cada afirmação na amostra total de professores. Em termos gerais constata-se que as questões pedagógicas mais difíceis para os professores são a lecionação da disciplina de Educação Física (M= 2,96) e os problemas ligados à monodocência (M=2,90). No que concerne a questões materiais, as maiores dificuldades relatadas pelos professores dizem respeito à falta de sala de aula (M=3,53) e à falta de equipamento (M=3,43).

Tabela 16: Média e desvio padrão na amostra total das dificuldades na implementação da reforma educativa

Dificuldades na implementação da reforma educativa		Min-Max	Média	Desvio Padrão
Pedagógicas	Lecionação da disciplina de educação física	1-4	2,96	1,11
	Problemas ligados à monodocência	1-4	2,90	0,96
	Lecionação da disciplina de educação musical	1-4	2,81	1,14
	Carga horária elevada	1-4	2,57	1,16
	Implementação do novo sistema de avaliação	1-4	2,44	0,96
	Domínio dos conteúdos da matemática	1-4	2,27	1,05
	Domínio dos conteúdos da língua portuguesa	1-4	1,98	1,00
Materiais	Falta de sala de aula (aula ao ar livre)	1-4	3,53	0,88
	Falta de equipamento (computadores, fotocopiadora, impressora, etc.)	1-4	3,43	0,85
	Elevado número de alunos por turma	1-4	3,37	0,97
	Falta de mobiliário (mesas, carteiras, cadeiras, etc.)	1-4	3,31	0,95
	Falta de manuais/e livros	1-4	2,98	1,10
	Falta de atenção/concentração dos alunos	1-4	2,85	0,98
	Falta de material (cadernos, giz, apagador, etc.)	1-4	2,57	1,13

Uma análise global da Tabela 16 faz-nos concluir que as dificuldades que os professores enfrentam reportam de forma direta à intervenção didática do professor na sala de aula e a fatores “que condicionam a intervenção do professor numa situação interativa de ensino” (Flores, 2000, p. 206).

De modo a viabilizar a exploração de eventuais diferenças entre grupos distintos de professores (com ou sem agregação pedagógica; tempo de serviço e localização da escola) através do recurso à estatística inferencial, optou-se por agregar as várias afirmações consoante a sua natureza - pedagógica ou material – criando um resultado global para cada uma.

Recorrendo à análise de variância exploramos a existência de eventuais diferenças nas dificuldades de implementação da reforma educativa consoante o facto de ter ou não agregação pedagógica. A Tabela 17 evidencia que não existem diferenças nas dificuldades pedagógicas na implementação da reforma educativa consoante o facto de ter ou não agregação [$F(1,611)=0,92$; $p=0,33$]. Porém, são constatadas diferenças ao nível das dificuldades materiais uma vez que os professores com agregação relatam uma média significativamente mais elevada em termos estatísticos do que os professores sem agregação [$F(1,671)=0,92$; $p < 0,05$; $M_{c/ag} = 3,20$; $M_{s/ag} = 3,05$]. Isto é, os professores com agregação pedagógica vivenciam maiores dificuldades materiais na implementação da reforma educativa do que os professores sem agregação.

Tabela 17: Diferenças nas dificuldades na implementação da reforma educativa consoante agregação pedagógica

	Pedagógicas		Materiais	
	Média	DP	Média	DP
Com Agregação	2,56	0,64	3,20	0,54
Sem Agregação	2,49	0,58	3,05	0,58

Nota. DP= Desvio-padrão

Outro aspeto diferenciador dos professores diz respeito ao tempo de serviço docente e tendo por objetivo explorar eventuais diferenças nas dificuldades de implementação da reforma educativa efetuámos nova análise de variância. Os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas em termos das dificuldades pedagógicas [$F(3,623)=5,82$; $p < 0,01$] mas ausência de diferenças ao nível das dificuldades materiais [$F(3,683)=2,07$; $p=0,103$]. Através da leitura do teste de *Scheffé* constata-se que tais diferenças se situam entre os dois grupos de professores com menos tempo de serviço (3 anos ou menos e 4-10 anos) e os outros dois grupos de professores com mais tempo de serviço (11-20 anos e mais de 20 anos). Da leitura da Tabela 18 constata-se que os professores com 10 anos ou menos de experiência apresentam uma média mais baixa no que diz respeito às dificuldades pedagógicas na implementação da reforma educativa do que os professores com mais de 11 anos de tempo de serviço.

Tabela 18: Diferenças nas dificuldades na implementação da reforma educativa consoante o tempo de serviço

		Pedagógicas		Materiais	
		Média	DP	Média	DP
Tempo de serviço	3 anos ou menos	2,30	0,50	3,08	0,58
	4-10 anos	2,53	0,63	3,12	0,59
	11-20 anos	2,62	0,60	3,21	0,51
	mais de 20 anos	2,62	0,70	3,22	0,56

Nota. DP= Desvio-padrão

No que concerne a localização da escola, existem diferenças estatisticamente significativas nas dificuldades pedagógicas na implementação da reforma educativa ($F=10,07$; $p< 0,000$). Os professores que trabalham em escolas urbanas relatam uma média mais elevada do que os professores de escolas da periferia ou da zona rural ($M_{urbana} =2,80$; $M_{periferia} =2,52$; $M_{rural} =2,45$; Tabela 19). Ao nível das dificuldades materiais na implementação da reforma educativa, não existem diferenças estatisticamente significativas consoante a localização da escola ($F=0,02$; $p=0,98$).

Tabela 19: Diferenças nas dificuldades na implementação da reforma educativa consoante a localização da escola

Localização da escola	Pedagógicas		Materiais	
	Média	DP	Média	DP
Urbana	2,80	0,62	3,16	0,55
Periferia	2,52	0,63	3,16	0,58
Rural	2,45	0,62	3,17	0,55

Nota. DP= Desvio-padrão

Outro aspeto importante a avaliar diz respeito à opinião dos professores sobre as finalidades da formação contínua. Com este intuito apresentamos na Figura 10 o grau de concordância dos professores (desde 1= discordo totalmente até 5= concordo totalmente) face a várias afirmações sobre a formação contínua.

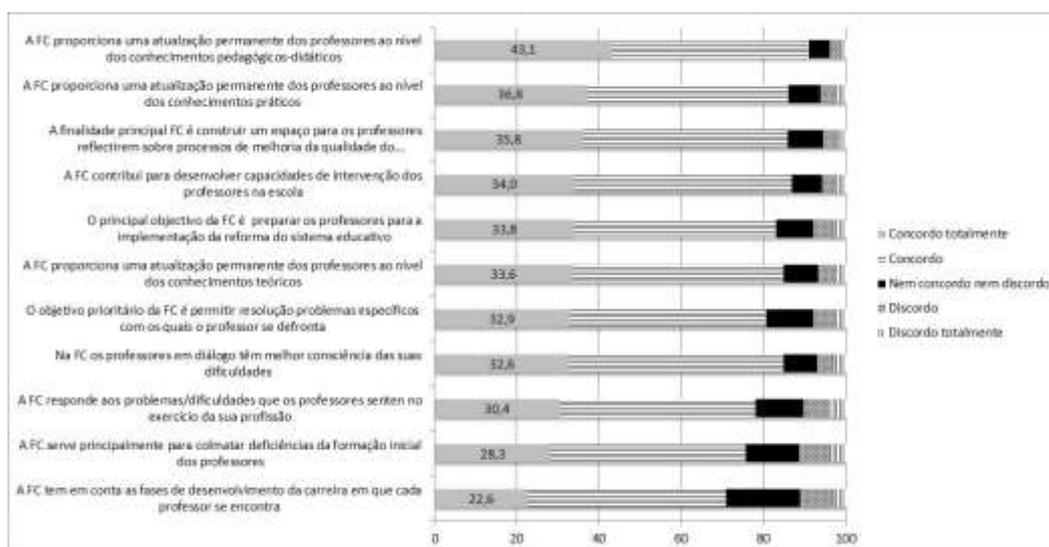


Figura 10: Opinião sobre a formação contínua (FC) (%)

A concordância total face à percepção de que a formação contínua proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos práticos e ao nível dos conhecimentos pedagógicos-didáticos é evidente em 43,1% e 36,8% dos professores, respetivamente. Por outro lado, apenas 28,3% e 22,6 % dos professores concordam totalmente que “a formação contínua serve principalmente para colmatar deficiências da formação inicial dos professores” e que “a formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento da carreira em que cada professor se encontra”, respetivamente.

Tabela 20: Outros motivos para frequentar formação contínua

Outros motivos para frequentar formação contínua	f	%
Ser dotado de conhecimentos técnicos e científicos e exercer com zelo a profissão	68	7,9%
Colmatar deficiências da formação inicial	29	3,3%
Troca de experiências com outros professores	11	1,3%
Aumento salarial e subida na carreira	6	0,7%

A Tabela 20 inclui outros motivos que levaram os professores a frequentarem ações de formação contínua, onde 68 professores manifestaram o interesse em serem dotados de conhecimentos técnicos e científicos, 29 professores dizem ser para colmatar deficiências da formação inicial, 11 professores para troca de experiências e seis professores apontam o aumento salarial e subida na carreira (ver Tabela 20):

“Ser dotado de conhecimentos técnicos e científicos, adquirir competências, aptidões e habilidades para exercer com zelo a profissão.” (Q9)

“Saber mais de novas metodologias de ensino, como selecionar conteúdos adequados e saber fazer a gestão do tempo.” (Q419)

“Aperfeiçoar conhecimentos na elaboração de um plano de aula, como ministrar uma aula de educação física e de educação manual e plástica.” (Q10)

“Estar mais atualizada e para o aumento do meu salário.” (Q12)

“Refrescamento dos conhecimentos didático-pedagógicos já adquiridos no curso médio e superior. Nada melhor que beber um pouco do conhecimento dos outros, a troca de experiências.” (Q30)

“Aperfeiçoar e melhorar as minhas competências como docente.” (Q177)

“Adquirir competências gerais para melhorar a qualidade do ensino.” (Q404)

“Troca de experiências com colegas do mesmo ramo.” (Q400)

“Um dos motivos é aumentar o meu grau de conhecimentos e dar respostas pedagógicas no meu local de trabalho.” (Q48)

“Estar atualizada na minha formação e regularizar a minha situação salarial.” (Q12)

“Para além de estar capacitada para uma boa comunicação com os alunos, outro motivo é atualização salarial.” (Q119)

“Aumento de conhecimentos e inovação na metodologia de ensino, bem como os mecanismos de avaliação.” (Q78)

Tabela 21: Utilidade da formação contínua frequentada

Utilidade da formação contínua frequentada	F	%
Atualização de conhecimentos e aquisição de competências gerais para a melhoria do ensino	364	42%
Adquirir competências pedagógicas	223	26%
Contribuir para ultrapassar algumas dificuldades sobretudo com a reforma educativa	77	9%
Aprender a compreender melhor o meu trabalho	28	3,2%

Nesta tabela é fácil perceber que maior parte dos professores considera ter sido útil a formação contínua frequentada (364 professores) e que a mesma contribuiu para aquisição de competências pedagógicas (223 professores). Outros consideram ainda que esta formação fez com que se ultrapassassem algumas dificuldades (77 professores) e outros professores passaram a compreender melhor o seu trabalho (28 professores)(*cf.* Tabela 21):

“A formação contínua que frequentei permitiu atualizar os meus conhecimentos e ser mais capaz para o exercício da profissão.” (Q1)

“A formação contínua foi muito útil pelo facto de ter aprendido muita coisa que eu não sabia sobretudo no que diz respeito à educação.” (Q5)

“A formação contínua que frequentei contribuiu para a minha formação multifacetada que visou melhorar os sistema de ensino e as metodologias de ensino.” (Q29)

“Já tenho uma nova visão dos factos e adapto-me melhor às mudanças trazidas pela reforma. Devemos estar sempre à procura da informação, ser mais criativos e inovadores para não ficarmos ultrapassados.” (Q36)

“Ajudou-me a compreender melhor e a trabalhar com a monodocência.” (Q67)

“Aprendi a fazer boas planificações, a dar um tratamento diferente aos conteúdos e a conhecer muitos caminhos para avaliar os alunos.” (Q419)

“Foi útil porque no processo docente educativo os conhecimentos não podem ser rotineiros, mas sim proporcionar um espírito do saber, saber fazer e saber ser.” (Q206)

“A formação contínua é uma mais valia pois é através dela que aprendemos muitas coisas relacionadas com a nossa profissão, trocamos experiências entre o formador e nós professores.” (Q214)

“Permitiu-me compreender melhor o fenómeno educativo.” (Q159)

“Ganhei experiência no sentido de melhorar o meu trabalho.” (Q179)

Em relação às razões que fizeram com que os professores não frequentassem ações de formação contínua, cinco professores indicam motivos de saúde, três professores apontam a necessidades de realizar trabalho administrativo na escola onde trabalham, um professor refere que nunca participou por não ter sido selecionado e, outro, por ser novo no ministério:

“Não frequentei ações de formação pelo facto de ter adoecido durante dois anos.” (Q71)

“Nunca participei por não ter sido selecionada.” (Q259)

“Por fazer trabalho administrativo na escola onde leciono.” (Q694)

Ao pronunciarem-se sobre as temáticas do questionário, os professores inquiridos consideram que a questão da formação contínua é urgente, pois os professores primários necessitam de serem formados continuamente; consideram ser um questionário pertinente, pois a temática da reforma educativa é pouco conhecida pelos professores tendo mesmo alguns considerado que a transição automática, a monodocência e o número elevado de alunos por turma trouxeram muitos problemas e dificuldades para os alunos. Manifestaram, ainda, uma visão crítica da reforma educativa, considerando que a mesma deve ser revista por não existirem recursos humanos nem materiais à altura para fazer face à mesma. Os professores fazem um apelo aos dirigentes do ministério da educação no sentido de responderem com ações práticas para a melhoria das condições de trabalho em certas escolas do município de Benguela. Outros consideram a capacitação dos formadores como uma componente importante para o êxito da reforma, pois não existem quadros capacitados para a sua implementação, tendo mesmo considerado essa reforma como um fracasso. Rever as competências pedagógicas dos professores que lecionam no ensino primário para que haja um ensino de qualidade e para que a reforma educativa tenha êxito. Outros professores consideram ainda que os manuais da reforma devem ser revistos pela pobreza dos seus conteúdos e erros ortográficos que apresentam, e alguns defendem a atualização dos currículos nas escolas do ensino primário em Benguela.

4.3. Necessidades de Formação Contínua

“Identificar as necessidades de formação contínua e as modalidades formativas preferenciais, explorando eventuais diferenças consoante o facto de ter ou não agregação pedagógica, o tempo de serviço e a localização da escola” constitui-se como o objetivo 5 deste trabalho.

Começando pela análise das necessidades de formação contínua, foram apresentadas dezasseis áreas e para cada uma delas os professores exprimiram a sua opinião face ao respetivo grau de importância numa escala de resposta de quatro pontos em que 1= muito importante, 2= importante, 3= pouco importante e 4= nada importante. De seguida calcularam-se as médias para cada área e quanto mais baixo for este valor, maior a importância dada pelos professores.

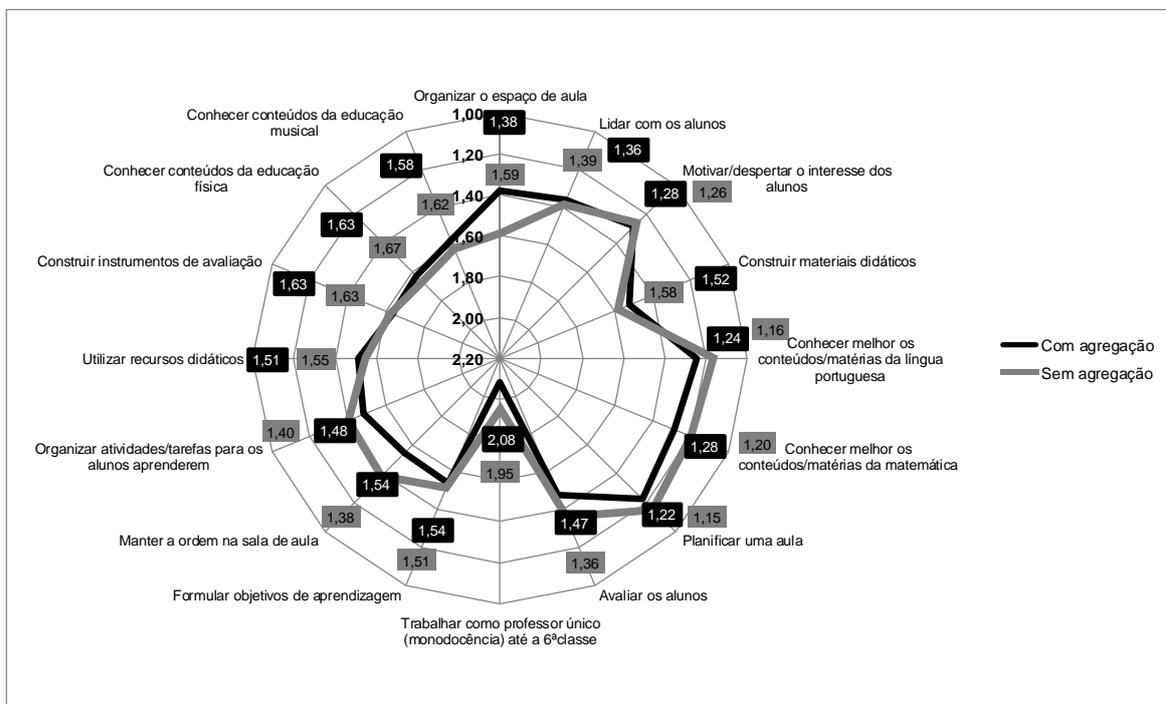


Figura 11: Necessidades de formação contínua em professores com e sem agregação (médias)

Na Figura 11 apresentam-se as médias relacionadas com o grau de importância das áreas formativas distinguindo os resultados para os professores com e sem agregação. Uma vez que os desenhos formados pelas linhas representativas de cada grupo de professores estão quase sobrepostos, conclui-se que, genericamente, as respostas de ambos os grupos foram semelhantes. Numa análise centrada nas áreas formativas cuja importância é maior (isto é, onde os valores das médias são menores) constata-se que “Planificar uma aula” é a área em que os dois grupos de professores consideram mais importante ter formação contínua (Média_c/ag =1,22; Média_s/ag =1,15) seguida de “Conhecer melhor os conteúdos/matérias da língua portuguesa” (Média_c/ag =1,24; Média_s/ag =1,16). Focando nas

diferenças entre os dois grupos, formação contínua na área “Organizar o espaço da aula” é mais importante para os professores com agregação (Média_c/ag =1,38) do que sem agregação (Média_s/ag =1,59). Por outro lado, formação contínua relacionada com “Manter a ordem na sala de aula” é mais necessária por parte do grupo de professores sem agregação (Média_s/ag =1,38) do que com agregação (Média_c/ag =1,54).

As necessidades de formação consoante o tempo de serviço são apresentadas na Figura 12, e da sua observação constata-se que os desenhos formados pelas linhas representativas de cada grupo de professores possuem uma forma equivalente, o que indica que as respostas dos grupos não foram muito diferentes.

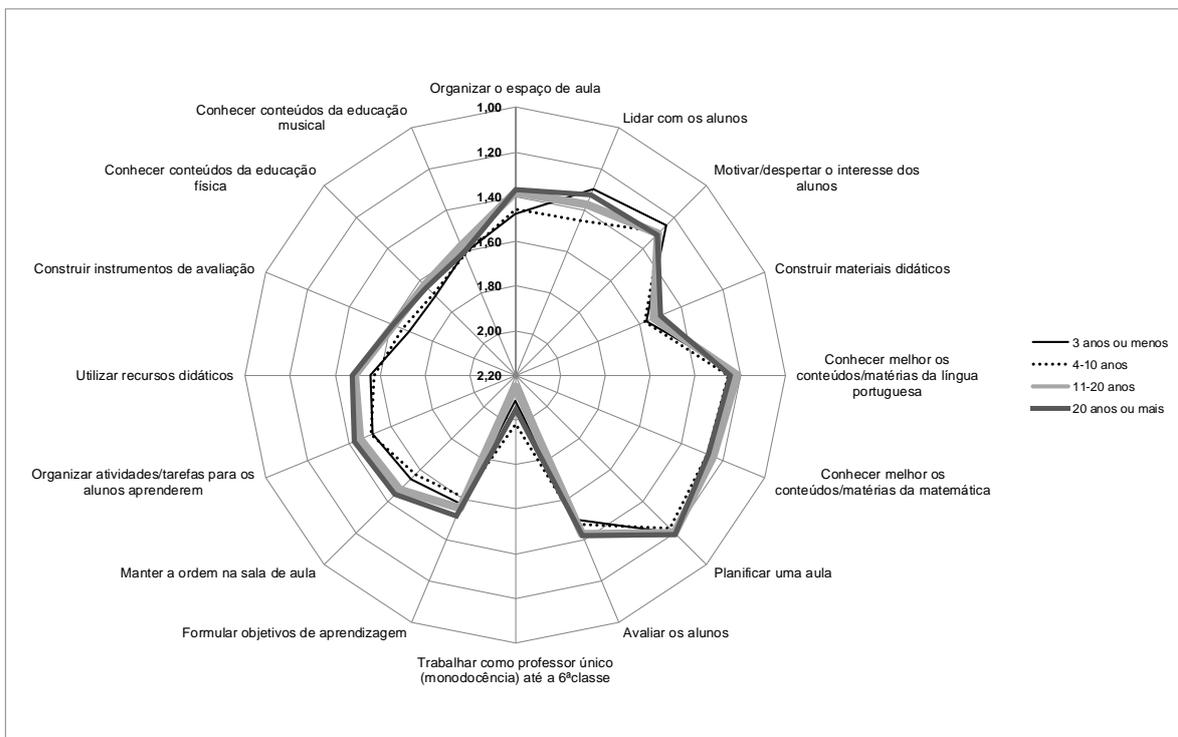


Figura 12: Necessidades de formação contínua consoante o tempo de serviço

Nos quatro grupos de professores criados com base no tempo de serviço, “Planificar uma aula” é a área mais importante para a formação contínua, seguida de “Conhecer melhor os conteúdos/matérias da língua portuguesa”.

Na Tabela 20 são apresentadas as médias de importância das 16 áreas formativas pelo tempo de serviço e da sua análise constata-se que os resultados pouco se diferenciam entre os quatro grupos de professores.

Tabela 22: Média do grau de importância de áreas formativas consoante o tempo de serviço

	3 anos ou menos	4-10 anos	11-20 anos	20 anos ou mais
Organizar o espaço de aula	1,48	1,45	1,38	1,37
Lidar com os alunos	1,30	1,45	1,37	1,33
Motivar/despertar o interesse dos alunos	1,25	1,29	1,30	1,31
Construir materiais didáticos	1,57	1,58	1,53	1,50
Conhecer melhor os conteúdos/matérias da língua portuguesa	1,20	1,26	1,22	1,24
Conhecer melhor os conteúdos/matérias da matemática	1,25	1,28	1,25	1,27
Planificar uma aula	1,20	1,23	1,20	1,19
Avaliar os alunos	1,50	1,48	1,43	1,42
Trabalhar como professor único (monodocência) até a 6ª classe	2,09	1,98	2,15	2,05
Formular objetivos de aprendizagem	1,57	1,61	1,56	1,52
Manter a ordem na sala de aula	1,54	1,57	1,47	1,45
Organizar atividades/tarefas para os alunos aprenderem	1,51	1,50	1,46	1,43
Utilizar recursos didáticos	1,56	1,57	1,49	1,48
Construir instrumentos de avaliação	1,69	1,66	1,61	1,61
Conhecer conteúdos da educação física	1,70	1,68	1,63	1,64
Conhecer conteúdos da educação musical	1,61	1,61	1,57	1,60

A exploração de eventuais diferenças nas necessidades de formação consoante a localização da escola é apresentada na Figura 13. Da sua observação constata-se que, apesar da semelhança na generalidade, para algumas áreas de formação existe alguma diferenciação das linhas representativas dos grupos de professores que trabalham nas zonas rural e urbana, quando cada um destes grupos é individualmente comparado com os outros dois restantes.

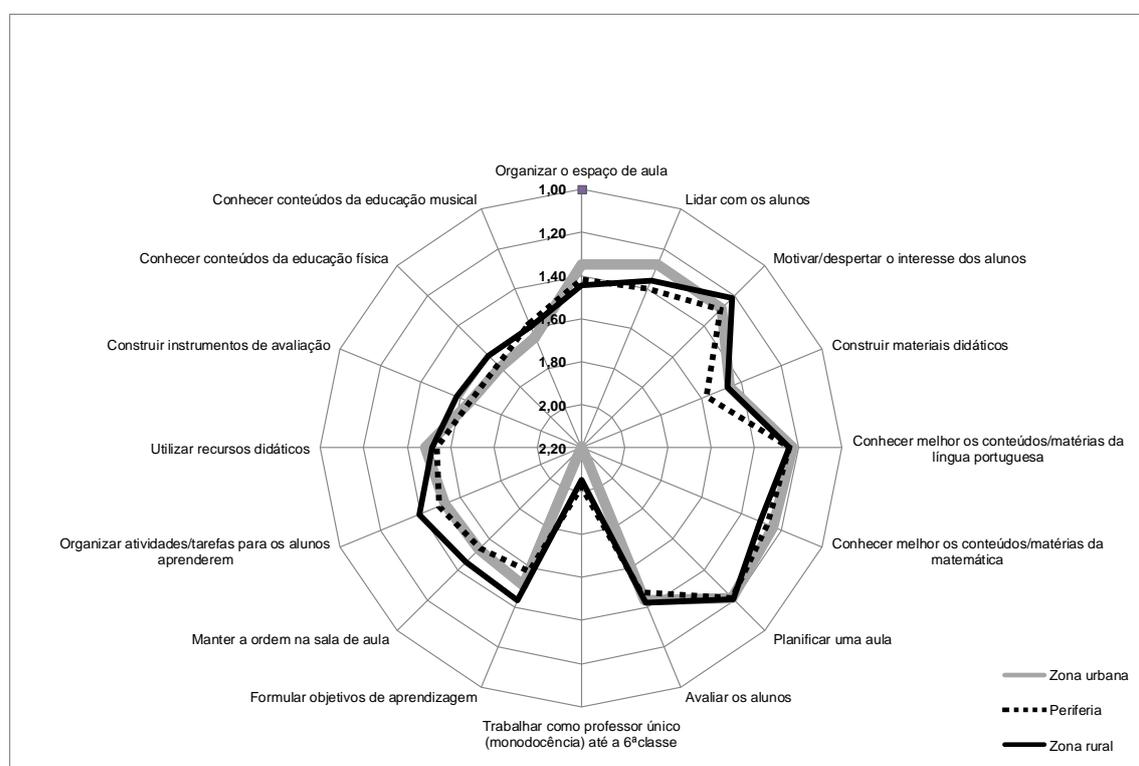


Figura 13: Necessidades de formação contínua consoante a localização da escola

Por forma a viabilizar uma análise mais detalhada destes resultados, apresenta-se na Tabela 23 a média do grau de importância de cada área formativa consoante a localização da escola. Assim, “Planificar uma aula” e “Conhecer melhor os conteúdos/matérias da língua portuguesa” são as áreas mais importante para a formação contínua nos três grupos de professores formados com base na localização da escola. Porém, “Formular objetivos de aprendizagem”, “Manter a ordem na sala de aula” e “Organizar atividades/tarefas para os alunos aprenderem” são necessidades de formação mais importantes para os professores da zona rural. Por outro lado, “Organizar o espaço de aula” e “Lidar com os alunos” são apontadas como áreas de formação mais importantes pelos professores da zona urbana, por comparação com os professores da periferia e da zona rural.

Tabela 23: Média do grau de importância de áreas formativas consoante a localização da escola

	Zona urbana	Periferia	Zona rural
Organizar o espaço de aula	1,35	1,42	1,44
Lidar com os alunos	1,28	1,40	1,36
Motivar/despertar o interesse dos alunos	1,28	1,29	1,22
Construir materiais didáticos	1,46	1,57	1,47
Conhecer melhor os conteúdos/matérias da língua portuguesa	1,23	1,24	1,24
Conhecer melhor os conteúdos/matérias da matemática	1,24	1,27	1,31
Planificar uma aula	1,22	1,22	1,21
Avaliar os alunos	1,44	1,48	1,42
Trabalhar como professor único (monodocência) até a 6ª classe	2,21	2,02	2,05
Formular objetivos de aprendizagem	1,51	1,58	1,44
Manter a ordem na sala de aula	1,53	1,54	1,45
Organizar atividades/tarefas para os alunos aprenderem	1,52	1,49	1,39
Utilizar recursos didáticos	1,48	1,54	1,51
Construir instrumentos de avaliação	1,65	1,65	1,58
Conhecer conteúdos da educação física	1,67	1,66	1,60
Conhecer conteúdos da educação musical	1,64	1,58	1,59

Concluindo, apesar de algumas diferenças pontuais nas necessidades de formação consoante o facto de ter ou não agregação, o tempo de serviço e a localização da escola, em todos os grupos de professores as necessidades de formação mais importantes dizem respeito ao planeamento das aulas e a um melhor conhecimento relacionado com a língua portuguesa.

Finalmente, a leitura destes dados no seu conjunto indica a importância que os professores inquiridos atribuem a estas áreas ligadas ao processo de ensino, demonstrando claramente uma visão sobre os propósitos da formação contínua centrada na aquisição de saberes. Através do elevado grau de

importância nas áreas formativas em geral, e tendo conhecimento da realidade do ensino no município de Benguela, consideramos serem precisamente estas as áreas onde os professores apresentam mais dificuldades.

Tabela 24: Temáticas dos seminários frequentados

Temáticas dos seminários frequentados	f	%
Avaliação	356	41,1%
Planificação	329	37,9%
Metodologias de ensino	193	22,3%
Metodologia de ensino da Língua Portuguesa e da Matemática	74	8,5%
Reforma educativa	48	5,5%
Perfil do professor e deontologia profissional.	11	1,3%

Em relação às temáticas mais frequentadas pelos professores, podemos realçar a avaliação com 356 frequências e 329 frequências para a planificação. Destacam-se, ainda, as metodologias de ensino, com 193 frequências, as metodologias de ensino da Língua Portuguesa e da Matemática com 74 frequências, bem como, a reforma educativa e perfil do professor com 48 e 11 frequências respetivamente (ver Tabela 24):

“As temáticas foram a reforma educativa, planificação, interação entre professores e alunos.”
(Q23)

“A planificação, avaliação, a maneira de dar as aulas, muitos conteúdos foram abordadas.”
(Q317)

“Metodologia de ensino, avaliação contínua, planificação e atividades extraescolares.” (Q320)

“Metodologia de ensino, sistema de avaliação, importância da avaliação.” (Q407)

“A implementação da reforma educativa em Angola, metodologia de ensino da matemática e da língua portuguesa.” (Q403)

“Sistema de avaliação na reforma educativa, metodologia de ensino das disciplinas de matemática e língua portuguesa.” (Q305)

“Implementação da reforma educativa; o sistema de avaliação dos alunos e plano de aula.”
(Q386)

“A avaliação, a planificação, o perfil do professor, as regras de convivência.” (Q83)

“Avaliação diária e a respetiva pontuação, como lecionar uma aula de língua portuguesa, deontologia profissional.” (Q121)

Para avaliar as preferências relativas às modalidades de formação contínua, solicitou-se aos professores que assinalassem as opções “sim” ou “não” para cada uma das cinco modalidades apresentadas, nomeadamente:

- 1) Realização de seminários de longa duração;
- 2) Dinamização de reuniões/encontros na escola para refletir sobre as práticas pedagógicas;
- 3) Realização de trabalhos ou projetos pedagógicos na própria escola;
- 4) Organização de seminários de um dia numa instituição de formação;
- 5) Organização de seminários de um dia na escola onde trabalha.

As Figuras 14, 15 e 16 apresentam a percentagem de respostas “sim” para cada modalidade de formação consoante os grupos (c/ ou sem agregação; tempo de serviço e localização da escola).

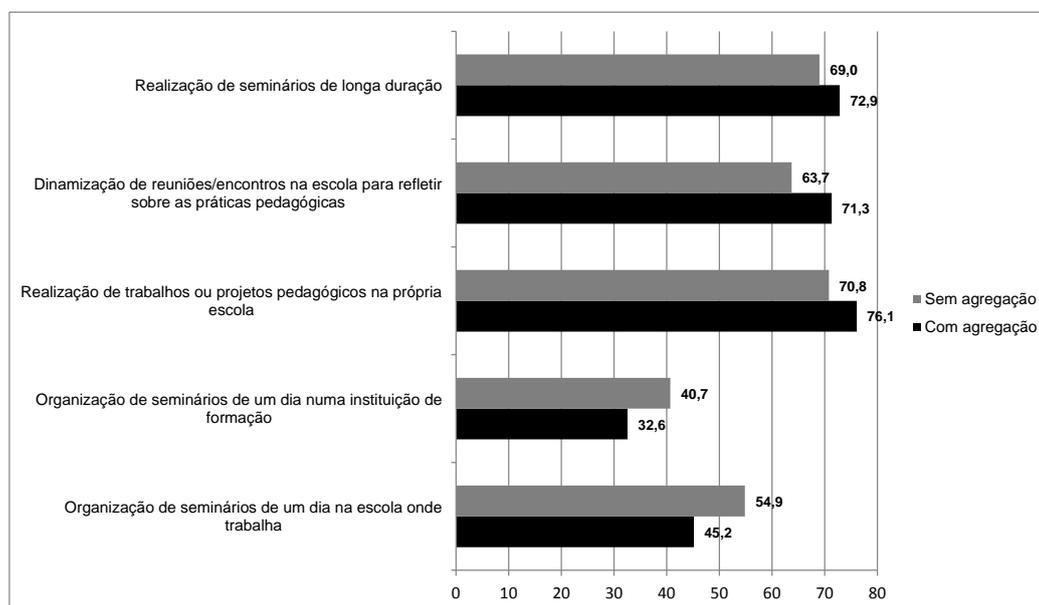


Figura 14: Modalidades formativas preferenciais em professores com e sem agregação (%)

Embora com valores percentuais um pouco distintos, com base na Figura 14, constata-se que as duas modalidades de formação preferenciais para os dois grupos de professores (sem e com agregação) são as mesmas: “Realização de trabalhos ou projetos pedagógicos na própria escola” (70,8% e 76,1%,

respetivamente) seguida da “Realização de seminários de longa duração” (69,0% e 72,9%, respetivamente). Também nos dois grupos a “Organização de seminários de um dia numa instituição de formação” é a modalidade formativa menos escolhida (40,7% e 32,6%, respetivamente).

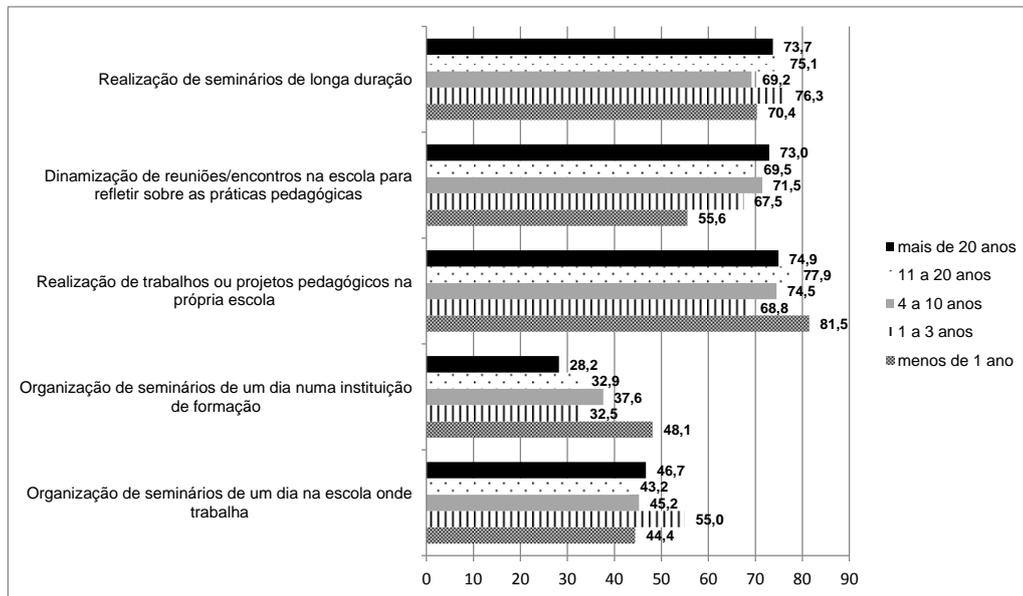


Figura 15: Modalidades formativas preferenciais consoante o tempo de serviço (%)

Numa análise intragrupo da Figura 15, para os professores com tempo de serviço de 1 a 3 anos a modalidade formativa preferencial é a “Realização de seminários de longa duração” (76,3%) e para os restantes grupos é a “Realização de trabalhos ou projetos pedagógicos na própria escola”. Analisando os grupos conjuntamente, a “Organização de seminários de um dia numa instituição de formação” é também a modalidade formativa menos escolhida.

Com base na Figura 16 constata-se que a modalidade formativa preferencial dos professores da zona rural é a “Dinamização de reuniões/encontros na escola para refletir sobre as práticas pedagógicas” (72%) enquanto para os professores da periferia e da zona urbana é a “Realização de trabalhos ou projetos pedagógicos na própria escola” (77,0% e 77,4%, respetivamente). Para os professores da zona rural, da periferia e da zona urbana, a modalidade formativa menos escolhida é a “Organização de seminários de um dia numa instituição de formação” (33,7%, 33% e 35,0%, respetivamente).

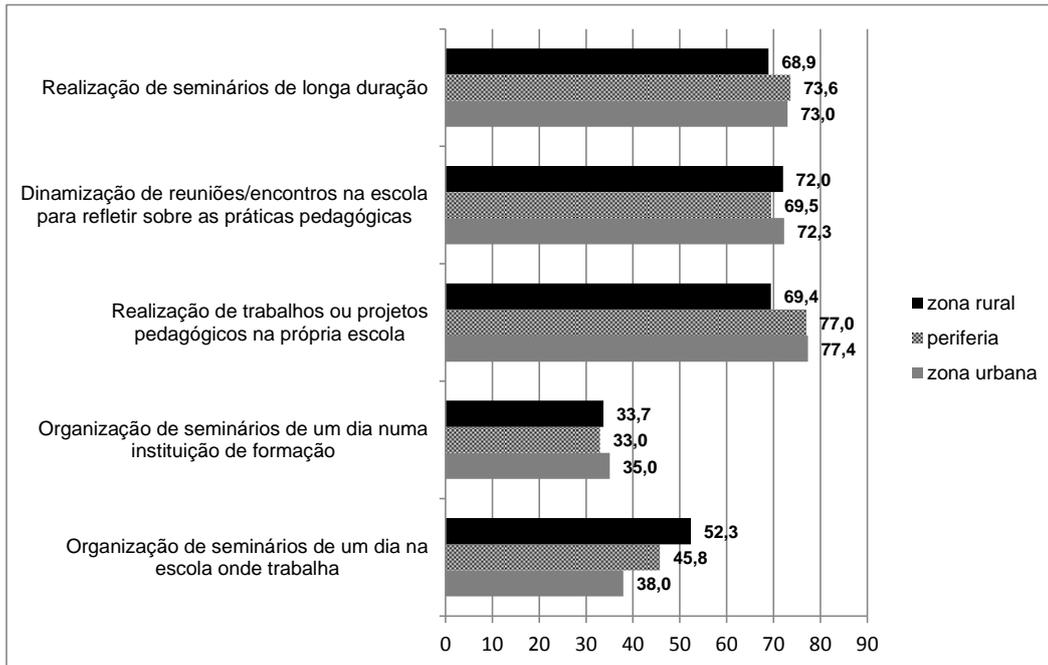


Figura 16: Modalidades formativas preferenciais consoante a localização da escola (%)

Concluindo, as modalidades formativas que incluem apenas um dia de formação são as menos escolhidas por todos os grupos de professores, independentemente de ter ou não agregação, do tempo de serviço e da localização da escola. Além disso, a esmagadora maioria dos professores considera que a formação contínua deve ser organizada na própria escola, isto é, no próprio contexto de trabalho potenciando, assim, uma maior interação e intercâmbio de experiências e saberes entre os professores e como salienta Barroso (2003, p. 74), uma formação centrada na escola, “faz do estabelecimento de ensino o local onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos.”

Em síntese, da análise dos dados ressalta que os professores inquiridos defendem uma formação contínua virada para a sua capacitação, podendo, desta forma, colmatar os problemas do seu desempenho. Além disso, podemos genericamente concluir que a maior parte dos professores inquiridos tem uma opinião favorável em relação à reforma educativa, apesar de haver divergências no que diz respeito ao contributo da mesma para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, os professores enfrentam muitas dificuldades ao implementá-la, o que tem implicações ao nível do exercício da profissão. Os professores frequentam regularmente ações de formação, o que, de certa forma, tem ajudado na melhoria da capacidade técnica e pedagógica dos mesmos. Em relação à quantidade de ações de formação frequentadas pelos respondentes, a maioria frequentou mais de cinco seminários de

capacitação (nos últimos cinco anos) relacionados com a prática profissional, o que evidencia uma procura ativa de ajuda para a melhoria da qualidade da prática profissional.

Segundo os professores respondentes, as áreas temáticas da formação contínua frequentadas estão diretamente relacionadas com a educação e a prática pedagógica, realçando a avaliação. Quanto aos motivos para frequentar a formação, os professores referem a preocupação em aumentar conhecimentos relacionados com a profissão docente, atualizar conhecimentos sobre as matérias que lecionam, necessidade de aprender sempre para aperfeiçoar a prática, adquirir competências gerais para melhorar a qualidade do ensino, adquirir e desenvolver competências pedagógicas para melhorar o desempenho na sala de aula, obter informação para implementar a reforma educativa em curso e ultrapassar dificuldades sentidas com a implementação da reforma.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Capítulo V – Apresentação e Análise dos Dados Qualitativos

Neste capítulo apresentamos uma análise dos dados qualitativos decorrentes da realização de entrevistas a 25 professores e cinco decisores políticos. Abordámos, para além do seu percurso formativo e profissional, as condições de trabalho, dificuldades sentidas na implementação da reforma educativa e necessidades de formação contínua e seus modos de organização.

5.1. Percurso Profissional e Formativo dos Professores

O sentido do desenvolvimento profissional dos professores “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001, p. 15). Assim, através das entrevistas tentámos compreender, a partir dos discursos dos professores, o significado atribuído ao seu percurso profissional, à sua profissão e aos processos de formação, bem como a sua repercussão nas suas práticas e a forma como se relaciona com a mudança (reforma). Como refere Mesquita (2011), a profissão docente deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor.

Para facilitar a apresentação e a leitura dos dados recolhidos, incluímos quadros e matrizes que nos permitem sistematizar e simplificar os dados (Miles & Huberman, 1994).

5.1.1. Escolha da Profissão

Os fatores que motivam a escolha de uma profissão definem, sobremaneira, a relação do sujeito com essa mesma profissão (Mesquita, 2011). Assim, os motivos para escolher o trabalho de professor, para continuar na profissão ou para abandonar, constitui uma referência importante na história de vida do professor e no modo como se vê a si próprio enquanto professor.

Tabela 25: Motivações da escolha da profissão

Professores	Motivações intrínsecas		Motivações extrínsecas		
	Gosto pelas crianças	Gosto pela profissão	Familiares professores	Antigos professores	Razões económicas
E1	X				
E2	X				
E3	X				
E4	X				
E5		X			
E6	X				

E7			X	
E8				
E9				X
E10		X		
E11				X
E12				X
E13				
E14				X
E15	X			
E16		X		
E17		X		
E18				
E19		X		
E20				X
E21				X
E22				
E23				X
E24				
E25				

Na Tabela 25 podemos observar as motivações que influenciaram os professores entrevistados na escolha da profissão, fazendo referência a **motivações intrínsecas** relacionadas com a profissão concretamente como motivação, o gosto de lidar com crianças, fascínio de estar perante um grupo e educar e o sentido de vocação, como expressam as seguintes afirmações:

“Desde a minha infância sempre gostei de lidar com outras crianças e agora que estou na educação só veio reforçar aquilo que sempre quis, trabalhar com crianças.” (E4)

“O amor que eu sentia pelas crianças, tinha um amor e uma dedicação tal que abandonei a profissão que tinha anteriormente e abracei o professorado.” (E6)

“Sempre tive um certo afeto pelas crianças, acho que esse facto contribuiu bastante para essa opção.” (E24)

A vocação é mencionada como um fator importante para a escolha da profissão e segundo (Day, 2004), a consciência vocacional apodera-se da personalidade do professor de tal forma que ele está pronto para fazer o seu melhor pela sua atividade. Alguns dos entrevistados expressaram as seguintes afirmações:

“É mesmo uma vocação inicial, desde sempre gostei de estar a frente de um grupo.”(E5)

“A vocação que tenho para o professorado.”(E17)

“Desde pequeno gostei sempre desta profissão, penso que foi mesmo por vocação.” (E19)

Outros apontam **motivações extrínsecas** para a escolha da profissão tais como: a influência de familiares professores, após o contacto com a formação inicial que permitiu uma mudança nas suas motivações e o encaminhamento para o Instituto de Educação como ilustram os seguintes relatos:

“O meu pai e algumas tias que tenho são professores penso que, de certa forma, influenciaram, pode ser também uma vocação herdada dos meus pais.” (E7)

“Alguém me incentivou e fui para educação; trabalhando com crianças, fui-me acostumando e hoje não quero outra coisa.” (E11)

Uma das entrevistas faz referência à influência dos professores durante a formação. Como salienta Flores (2000), frequentemente, funcionam como modelos profissionais, associados a referências positivas, o que conduz à criação de algumas representações/imagens ideais relativamente à profissão:

“O curso básico de formação de professores que frequentei e o facto de ter bons professores durante a formação me motivou bastante.” (E9)

Por outro lado, as razões de natureza económica (oportunidades de trabalho) também foram apontadas por alguns dos professores entrevistados, justificando o motivo da escolha dessa profissão, como podemos constatar nos seguintes depoimentos:

“Não tinha nenhum emprego e como surgiu essa oportunidade, participei no concurso público a nível da educação.” (E12)

“O facto de querer trabalhar, vocação para ser professor não tinha.” (E13)

“Confesso que nunca foi minha opção, mas chegou uma fase em que tinha mesmo que trabalhar.” (E20)

“Não tinha emprego. Fui para a educação não por vocação.” (E23)

As razões de natureza económica, apesar de se apresentar como a motivação menos apontada, tem sido opção para muitos por falta de meios de subsistência. De um modo geral, os professores entrevistados revelam que os principais fatores que determinaram a escolha da profissão se sustentam

em motivações intrínsecas, embora também expressem influências externas, como é o caso da entrada não desejada para o Instituto de Educação.

Tabela 26: Motivação na profissão

Motivação na profissão	Frequência (f)
Sentem-se bastante motivados	13
Nunca pensaram em abandonar, gostam do que fazem	10
Já pensaram em abandonar	2

N = 25

Em relação à motivação na profissão, (cf. Tabela 26) 13 entrevistados dizem sentir-se bastante motivados, apesar das dificuldades com que se deparam, como podemos constatar nos seguintes depoimentos:

“Sinto-me tão motivada de tal maneira que se me disserem que chegou a altura da minha reforma, sou capaz de adiar.” (E6)

“Motivado já me sinto porque vejo que vou tendo progresso no meu trabalho.” (E13)

“Sinto-me bastante motivado no exercício da minha profissão apesar das dificuldades com que nos deparamos.”(E16)

“Sinto-me motivada no exercício da minha função e não irei abandonar a educação.” (E17)

“Sinto-me bastante motivada. Só o facto de receber crianças que não sabiam ler nem escrever e agora já o fazem, isto me motiva” (E23)

Outros referem nunca terem pensado em abandonar a profissão por gostarem do que fazem, o que consideramos ser bastante importante para o exercício de qualquer profissão:

“Nunca pensei em abandonar, gosto daquilo que faço, trabalho com muito carinho.” (E2)

“Nunca pensei em abandonar, eu gosto da minha profissão, sinto-me muito motivada.” (E3)

“Em momento nenhum me senti constrangida a ponto de querer abandonar, estou animada e motivada para além disso gosto do que faço.” (E5)

“Nunca pensei em abandonar; sinto-me motivada e gostaria de aprofundar cada vez mais os meus conhecimentos.”(E10)

“Ainda não pensei em abandonar e como já disse, estou a gostar daquilo que faço. Sinto-me motivada.” (E20)

Entretanto, dois dos entrevistados já pensaram em abandonar, destacando razões associadas à sua atividade pedagógica. Para o exercício da profissão, para além de ser necessária uma formação específica na área da educação, o professor deve saber dirigir a sua ação atuando de forma adequada na resolução de problemas (Mesquita, 2011). Vejamos os seguintes excertos:

“Já pensei em abandonar porque havia momentos que não conseguia alcançar certos objetivos, consegui superar essa situação, já sinto gosto e paixão pela minha profissão, vou continuar.” (E18)

“Já pensei em abandonar, mas fui aconselhado pelos meus pais e hoje sinto-me muito motivado.” (E25)

Como se pode verificar através destes relatos, as razões predominantes na escolha da profissão, é o gosto pela profissão apesar das dificuldades com que alguns professores se deparam. Sendo o ensino uma atividade que exige entrega da parte do professor, é necessário que este reflita na influência que pode exercer na atividade do próprio aluno, em que a sua própria motivação faz a diferença. Neste sentido, tal como salienta Day (2004, p. 54), “os professores que desejam aplicar a iniciativa pessoal e a criatividade para desenvolver a aprendizagem dos seus alunos serão, por definição, apaixonados pelo que fazem”.

5.1.2. Condições de Trabalho

No que diz respeito às condições de trabalho, a maioria dos professores entrevistados tem turmas com mais de trinta alunos o que afeta a qualidade do ensino e da aprendizagem dos mesmos, pois o impacto da dimensão das turmas interfere na eficácia do ensino. Day (2001, p.121) refere que as turmas grandes “conduzem ao aumento do volume de trabalhos dos professores, a ambientes de gestão e de aprendizagem mais complexos, quer para os professores, quer para os alunos e a relacionamentos pedagógicos mais problemáticos”. Nos seus relatos os professores revelam o número de alunos que têm nas suas turmas (entre os 32 e os 42 alunos por turma).

Outro aspeto relativo às condições de trabalho dos professores entrevistados diz respeito às salas de aula, tendo estes considerado boas, reconhecendo a não existência de condições propícias para a prática do ensino. São necessárias condições para que os professores possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos na sala de aula, ou seja, “o acesso por parte dos professores a uma gama de materiais de ensino pertinentes e a capacidade de planificar e diferenciar estes materiais em função da variedade de alunos existente” (Day, 2001, p. 121). Vejamos os seguintes depoimentos:

“As salas de aulas são vastas, as condições é que não são propícias, os alunos têm que escrever por cima dos joelhos.”(E4)

“As salas de aula são espaçosas mas muito quentes.”(E11)

“As salas de aulas são amplas mas não têm condições, as carteiras estão estragadas.” (E15)

“As salas são boas, bastante arejadas.” (E23)

As condições de trabalho nas salas de aula são de extrema importância, uma vez que podem afetar a variedade de aptidões e atitudes dos alunos, a sua capacidade de concentração nas tarefas. Três professores consideram as salas de aulas como péssimas devido ao aspeto que as mesmas apresentam como eles próprios descrevem:

“As salas de aulas estão péssimas porque trabalhamos nas varandas.” (E1)

“As salas de aulas são péssimas porque o bom é quando se tem uma sala em condições e fazemos o nosso trabalho como deve ser.” (E7)

“Eu dou as minhas aulas ao ar livre.” (E8)

A falta de recursos na maior parte das salas de aula também foi referenciado pelos professores entrevistados, o que constitui um fator problemático que condiciona a atuação dos mesmos. Para que se possa melhorar os resultados dos alunos, é necessário compreender de que forma as condições de ensino, tanto para a eficácia como para a satisfação profissional, afetam os professores. Nos seus depoimentos, estes professores afirmaram o seguinte:

“Na minha sala tem a minha cadeira e o quadro, não há carteiras, as salas não têm recursos.” (E1)

“As salas não têm recursos, a única coisa que existe é o quadro na parede.” (E4)

“Recursos não existem, os alunos escrevem por cima dos joelhos e isso prejudica a saúde das crianças.” (E7)

“O quadro é muito pequeno, trabalho com muita dificuldade. Apenas tem o quadro uma cadeira pequena onde me sento.” (E21)

“Os recursos existentes são escassos.” (E23)

Por último, os professores pronunciaram-se sobre as suas principais limitações. O material didático é um meio de ensino utilizado pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem. Os professores precisam desses meios auxiliares de ensino para que possam cumprir com as exigências da prática da sala de aula. Os professores entrevistados mostraram o quanto carecem desses meios e as citações que se seguem ilustram essa ideia:

“Fazemos o corredor da escola de sala de aula onde ficam três turmas, outra limitação é com o material didático.” (E7)

“Os alunos distraem-se constantemente com o movimento da rua e com as outras turmas que também estão ao ar livre.” (E8)

“Temos limitações com o material didático sobretudo para as disciplinas de matemática e desenho.” (E12)

“A principal limitação é com o material didático.” (E16)

“Sobretudo o material didático para as aulas de matemática.” (E23)

Ao analisarmos os discursos dos professores entrevistados, podemos identificar o elevado número de alunos que as turmas possuem. Segundo Day (2001, p. 126), “os estudos revelam, de forma clara, que o aumento de número de alunos por turma e a conseqüente sobrelotação das salas de aula têm efeitos prejudiciais nos alunos e nos professores”. Apesar de existirem salas de aulas amplas, os professores reconhecem a ausência de condições nas mesmas, dificultando a atuação dos professores e os resultados dos alunos. Por isso, “é necessário compreender de que forma as condições de ensino, fulcrais tanto para a eficácia como para a satisfação profissional, afetam os professores” (Day, 2001, p. 116). Por outro lado, relativamente aos recursos existentes citados pelos professores, importa referir o facto de algumas salas possuírem apenas quadro e carteiras, o que contribui para a desmotivação por

parte dos mesmos, pois as condições de ensino são muito importantes para a melhoria dos níveis escolares dos alunos. As principais limitações estão relacionadas com a falta de material didático e isto significa que há uma grande necessidade de se investir seriamente na aquisição e distribuição do material didático às escolas, pois, a não ser assim, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido.

5.2. Dificuldades Sentidas pelos Professores na Implementação da Reforma Educativa

Através dos discursos, os professores fazem menção às dificuldades que sentem no exercício da profissão, sendo a falta de material didático a dificuldade mais referida. Eis alguns testemunhos elucidativos a este respeito:

“Algumas, por exemplo, na disciplina de estudo do meio, ao dar essa aula se não tiver algum material de apoio torna-se difícil.” (E9)

“A dificuldade que tenho tem a ver com o material didático e na transmissão de determinados conteúdos.” (E15)

“Tenho dificuldades por causa da falta de recursos, o material didático que é escasso.” (E21)

“Dificuldade em dar as minhas aulas na disciplina de matemática por falta de manuais principalmente os da reforma.” (E23)

“A maior dificuldade é mesmo como me referi com o material didático.” (E25)

Alguns professores fazem referência a dificuldades que têm com a monodocência decorrente da reforma educativa. É um regime bastante diferente do praticado pelos professores dos outros níveis de ensino, sendo que diariamente o professor interage com um grupo contínuo de alunos o que exige polivalência curricular:

“Com a monodocência, encontrei dificuldades na disciplina de matemática.” (E6)

“Com a monodocência, tive algumas dificuldades.” (E11)

“Com os meios de ensino e agora com a monodocência.” (E20)

Outra dificuldade referida pelos professores é o desconhecimento de alguns conteúdos a serem ministrados aos alunos. Pensamos que o professor deve possuir conhecimentos pedagógicos que lhe permitam, não só fazer com que os alunos aprendam, mas, também, poder ajudá-los, orientá-los em tudo

o que elas necessitam. Segundo Mesquita (2011, p. 87), “o agir profissional do professor resulta da combinação necessária entre saber o que ensinar, saber como ensinar e conhecer quem aprende”. No entanto, verifica-se nos seus relatos que existem algumas dificuldades como se ilustra nas seguintes afirmações:

“Definir os objetivos específicos.” (E10)

“Tenho dificuldades em dar as aulas de matemática.” (E12)

“Tenho dificuldades em planificar as aulas da disciplina do estudo do meio.” (E13)

“Tenho dificuldade em algumas disciplinas como educação física e educação musical.” (E14)

“A dificuldade que tenho é com a motivação que tem muito a ver com tipo de aula que se dá.”
(E18)

“Tenho dificuldades nas aulas de matemática.” (E24)

A forma como os professores superam as dificuldades que enfrentam ao darem as suas aulas, constitui também um dos objetivos que tivemos em consideração na elaboração e realização das entrevistas. Constatamos que, em termos gerais, os professores ultrapassam as suas dificuldades de forma individual ou recorrendo à comunidade. As citações que se seguem ilustram essa ideia:

“Tenho que arranjar uma mesa quando consigo para colocar algum material.” (E1)

“Quando um dos alunos tem material é aglomerá-los todos para se poder dar as aulas.” (E4)

“Recebo apoio da minha comunidade que me disponibiliza alguns valores com que compro o material.” (E5)

“Tenho superado isso conversando com as próprias crianças, tentando conhecer as famílias e conversando com as mesmas pedindo a sua colaboração.” (E7)

“Para superar isso faço cartazes para melhor compreensão por parte dos alunos.” (E9)

“Tenho tentado fazer alguma coisa para os meus alunos, comprando alguns manuais sempre que posso.” (E21)

Por outro lado, quando se trata de solicitação de apoio sobre questões ligadas a situações de sala de aula, os professores entrevistados procuram apoio principalmente junto dos colegas mais experientes com quem trabalham ou se relacionam normalmente, como ilustram os seguintes testemunhos:

“Sempre que tenho alguma dúvida sobretudo no âmbito da reforma, recorro aos colegas com mais experiência.” (E3)

“Nós professores, de vez em quando, pedimos livros em algumas escolas para podermos trabalhar.” (E4)

“Recebo apoio da coordenadora dessa disciplina por ser a pessoa com mais experiência.” (E12)

“Antes de dar a minha aula vou ter com o colega, tiro as minhas dúvidas pedindo mesmo que assista às minhas aulas para corrigir algumas falhas.” (E20)

“Ajudam-me a superar as minhas dificuldades quando não domino algum assunto relacionado com a matéria a dar aos alunos.” (E23)

“O apoio que tenho vem dos colegas.” (E22)

Relativamente ao apoio em termos de orientação e assistência para elucidação de determinadas dúvidas, situações e dificuldades que vão surgindo em relação ao processo de ensino-aprendizagem, os professores entrevistados relataram:

“Não temos nenhum apoio” (E1)

“Não, nós não temos apoio de ninguém.”(E2)

“Não existe apoio nenhum.” (E4)

“Não tenho nenhum tipo de apoio”. (E9)

“O apoio que recebo é apenas dos colegas e alguns amigos.” (E16)

Observamos que um dos aspetos que mais se evidencia junto dos professores entrevistados é a carência de material didático. A dificuldade em lidarem com a monodocência decorrente da reforma educativa, o desconhecimento de alguns conteúdos a serem ministrados aos alunos, aliados à falta de apoio e à forma como a maior parte dos professores supera estas mesmas dificuldades constituem, de facto, aspetos problemáticos para os professores do ensino primário. A necessidade de apoio/formação é

outro aspeto a ter em conta como forma de proporcionar um melhor desempenho por parte dos professores.

5.3. Relações de Trabalho entre Professores, Alunos e as Lideranças das Escolas

Para que os professores possam facilitar a aprendizagem dos seus alunos, é necessário que haja uma abertura, relacionamento pedagógico, ou seja, “a capacidade de os professores desenvolverem relacionamentos dentro e fora da sala de aula que promovam o estudo e a melhoria da prática” (Day, 2001 p. 121). Após a análise das relações de trabalho entre os professores e estes com os alunos, verifica-se que existe um grande espírito colaborativo no seu seio. Ao referirem-se ao relacionamento com os colegas/ambiente de camaradagem, os professores entrevistados expressaram as suas opiniões conforme os excertos que se seguem:

“As relações de trabalho com os colegas são boas, procuramos sempre tirar dúvidas uns com os outros, é assim que nós trabalhamos.” (E2)

“Dentro e fora da escola a relações de trabalho entre os professores é boa porque durante a planificação, por exemplo, alguns professores que têm dúvidas, no momento todos juntos superamos o problema.” (E3)

“Nós, apesar de estarmos numa escola sem recursos, temos uma característica muito boa, trabalhamos sempre em equipa, temos uma boa relação.”(E5)

“As relações são boas, porque quando uma de nós tem dificuldades os mais experientes estão sempre prontos a ajudar; quando há disponibilidade dão-se aulas para que todos vejam e aprendam.” (E11)

“As relações de trabalho entre os professores dentro e fora da escola são boas, porque quando as pessoas são humildes, existe sempre compreensão no seu seio e isto existe entre nós professores, são relações colaborativas.” (E24)

“As nossas relações são basicamente profissionais, são boas quando surgem dificuldades reunimo-nos todos e arranjam formas de as ultrapassar; fora da escola considero as nossas relações ótimas.” (E25)

Por outro lado, no que diz respeito ao relacionamento com os alunos, os professores relatam a dificuldade na interação com os alunos, a ajuda que gostariam de lhes proporcionar mas, também, os problemas de indisciplina e a procura de um bom ambiente na sala de aula:

“Tenho boa relação com os meus alunos, hoje os alunos são muito indisciplinados, cabe ao professor saber controlar essa situação.” (A1)

“Com os meus alunos na sala de aula sou mãe, amiga, conselheira. Nas minhas aulas quando noto algo procuro sempre ajudá-los naquilo que for possível.” (A6)

“Sou amigo dos meus alunos, castigo-os quando necessário, mas sempre com objetivo de ajudá-los e educá-los, é uma relação de muito carinho.” (E12)

“Com os alunos, como sabe hoje não é muito fácil lidar com os jovens, mas com a ajuda dos encarregados de educação temos sabido controlar os nossos alunos, mas no geral a relação é boa.” (E19)

“Com os alunos e pelo facto de lidarmos com alunos de diferentes comportamentos procuramos criar um bom ambiente entre nós e os alunos.” (E22)

Os diretores dos estabelecimentos de ensino devem ser líderes que articulam uma visão global, que promovem a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva, lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança (Day, 2001). A responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspeto central do papel cultural e educativo da liderança dos diretores das escolas. Por isso, é necessário que haja um bom relacionamento entre os diretores da escola e os professores, o que proporciona uma referência para todas as relações existentes na escola e para o desenvolvimento profissional contínuo. Questionados sobre as relações de trabalho com as lideranças das escolas, maior parte dos professores entrevistados afirmaram terem boas relações com as mesmas, como ilustram estes excertos:

“Com as lideranças da escola também tenho boas relações de trabalho, todo o assunto que esteja relacionado com o trabalho vou ter com o diretor, esperando sempre a sua opinião, e ele, por sua vez, tem facultado bastante o meu trabalho.” (E2)

“Com as lideranças, não tenho razões de queixa; a minha escola está bem organizada, temos um diretor, subdiretor pedagógico, subdiretor administrativo.” (E6)

“A própria diretora, como é uma pessoa experiente, tem contribuído bastante neste sentido, com quem todos nós temos boas relações.” (E11)

“Com as lideranças existe harmonia entre nós, procuramos sempre respeitar para que não haja mau ambiente entre nós; temos um diretor, subdiretor pedagógico.” (E13)

No entanto, dois professores fizeram referência a determinadas atitudes assumidas por algumas lideranças como evidenciam os seguintes depoimentos:

“Em relação às lideranças, creio que há de tudo quando chega o momento do cumprimento das obrigações há sempre faltas de respeito, mas a direção da escola tem sabido colocar-se no seu lugar e as coisas tomam o seu rumo normal.” (E7)

“Com a liderança da escola também, mas por se tratar de uma escola que é gerida por religiosas, são muito exigentes e, às vezes, tomam atitudes que não são as melhores.” (E18)

Após a análise das relações de trabalho entre os professores e alunos, verifica-se que existe um grande espírito colaborativo no seu seio, e no que diz respeito às culturas colaborativas “a colaboração é um ingrediente essencial para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola” (Day, 2001, p. 129). Segundo este autor, os professores devem proporcionar as melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos. Apesar de existirem boas relações entre professores e lideranças, pensamos que as nossas escolas devem ser conduzidas por diretores convictos e empenhados em promover a aprendizagem dos professores e dos alunos, sendo “líderes que articulam uma visão global, que promovem a partilha de ideias lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança” (Day, 2001, p. 134).

5.4. Concepções de Professor e da Profissão Docente

Através da leitura e análise dos discursos dos professores entrevistados, pudemos obter informações que nos permitem compreender as concepções do professor acerca da sua profissão e do seu papel. O professor deve ser o intérprete ativo das situações profissionais onde atua, ser um ator profissional, refletir sobre a sua ação diária e aprender com o ensino (Flores, 2000). Trata-se de gerar conhecimentos necessários aos alunos para que possam agir com perspicácia para se tornarem seres autónomos. É uma profissão bastante exigente em termos de conhecimento, gestão da sala de aulas e destrezas de ensino (Day, 2004).

5.4.1. Aspetos Positivos, Negativos e Imagem Social

Da análise dos relatos dos professores entrevistados sobre os aspetos positivos da profissão docente, destaca-se o facto de ser uma profissão gratificante mas exigente e inovadora, que deve ser exercida com vocação tendo mesmo realçado o comportamento que o professor deve ter perante a sua profissão. De um modo geral, os professores deixam transparecer, através dos seus discursos, que a sua profissão é exigente e deve ser exercida com conhecimentos e entrega total, como ilustram os seguintes depoimentos:

“É uma profissão bonita de que eu gosto, muito exigente, pois trabalha-se com crianças e por isso tem que se pensar muito bem antes de se aderir a essa profissão.” (E1)

“A profissão docente é uma profissão muito boa, inovadora porque ela exige que o próprio profissional tenha uma formação.” (E5)

“Quando o professor se considera como tal tem um comportamento digno que vai ao encontro daquilo que é a sua profissão.” (E6)

“Eu diria que é uma bela profissão quando se exercida por vocação, pois, desta forma, faz-se um trabalho lindo, porque, tal como disse de início, é para abrir os horizontes de outros e o próprio professor vai aprendendo em cada dia.” (E7)

“O aspeto positivo para mim nesta profissão é a necessidade que o professor tem de aprofundar sempre os seus conhecimentos para estar atualizado e poder cumprir com as suas obrigações.” (E17)

“É uma profissão difícil e muito exigente e, por isso, acho que todos que enveredarem para essa profissão que o façam de coração, com amor, com carinho porque senão em vez de ensinar vão mutilar.” (E25)

Pronunciando-se sobre os aspetos negativos da profissão, os professores entrevistados fazem referência ao facto de se aderir à profissão com fins lucrativos, trabalhar sem experiência e a não qualificação do professor, como demonstram os seguintes excertos:

“Quando se exerce essa profissão para fins lucrativos então vamos mutilá-la e podemos transmitir as nossas frustrações às crianças e é bastante negativo quando não se tem motivação para ensinar.” (E7)

“O professor tem as suas necessidades, como qualquer pessoa acho que a sua situação deve estar regularizada em termos da sua requalificação e salários e isso não acontece.” (E15)

“O que é mau, por vezes, é quando o aluno não corresponde àquilo que o professor transmite, faltando o respeito, e a falta de acompanhamento por parte dos pais dos alunos.” (E16)

“O aspeto negativo nessa profissão é quando não se dá o valor que o professor tem, quando se olha para o professor como pessoa de baixa renda.” (E12)

“O negativo nesta profissão é trabalhar sem estar preparado, sem formação e quando os encarregados de educação não colaboram com os professores.” (E19)

A profissão docente é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão (Imbernón, 2011). Um outro aspeto a que se fez referência foi a imagem social do professor, concretamente no município de Benguela, onde os professores entrevistados prestaram os seguintes depoimentos:

“Atualmente não se respeita o professor como devia ser. As pessoas veem no professor um homem que deve ensinar as crianças e nada mais.” (E2)

“Quanto à imagem social depende da forma como a sociedade vê o professor. Acho que a sociedade não respeita o professor.” (E3)

“Acredito que, nos últimos tempos, nem todos respeitam o professor, pensam que é uma obrigação que o professor tem, chamar-se o encarregado de educação, os pais não aparecem, é um desprezo total.” (E7)

“Acho que a sociedade hoje não respeita o professor; uma parte da sociedade ainda vê o professor como alguém de baixo nível.” (E17)

Porém, três professores consideram que o professor é respeitado pela sociedade, como espelham estes excertos:

“A sociedade respeita o professor porque é a ele que os pais e os encarregados de educação confiam os seus filhos.” (E13)

“Acho que a sociedade respeita o professor porque é ele que abre o caminho para o futuro do aluno que irá servir essa mesma sociedade, mas não o valoriza sobretudo nós que estamos no ensino primário porque, neste nível de ensino, ainda temos professores mal formados.” (E14)

“Antes o professor não era bem visto, mas hoje já somos mais respeitados.” (E16)

No entanto, outros professores acrescentam que há razões para que a sociedade benguelense tenha uma opinião negativa em relação ao professor, pois consideram serem os próprios professores a contribuírem para essa imagem negativa pela sua postura na profissão, com um baixo nível de investimento, como ilustram algumas afirmações:

“O que é mau no professor é quando este faz uso excessivo de bebidas alcoólicas.” (E2)

“Os aspetos negativos vamos encontrar nos próprios agentes que, muitas vezes, não correspondem às necessidades que essa profissão impõe.” (E5)

“Ele não é tão valorizado, principalmente no meio urbano. Isto também tem muito a ver com a postura do próprio professor. Penso que ele deve mostrar que gosta daquilo que faz, trabalhando com dedicação e vocação para que seja valorizado pela sociedade.” (E10)

“É negativo quando um professor não cumpre as suas obrigações, abandona os seus alunos viajando em negócios.” (E11)

“O aspeto negativo é quando o professor tem comportamentos que nada têm a ver com o seu perfil.” (E13)

Como podemos verificar através destes relatos sobre a profissão docente, os professores entrevistados realçam que é necessário ter conhecimentos, uma formação específica para o exercício da profissão, ou seja, o professor deve possuir conhecimentos pedagógicos que lhe permitam ser um mediador das aprendizagens. Como salienta Day (2001, p. 16), “os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada”. Portanto, é urgente que os professores do município de Benguela adquiram conhecimentos e desenvolvam competências que lhes permitam atuar como professores.

A adesão à profissão com fins lucrativos, trabalhar sem experiência e a não qualificação do professor foram também aspetos reiterados pelos professores entrevistados como sendo negativos para a profissão. Assim, pensamos que os professores devem ser formados continuamente para o seu desenvolvimento profissional e pessoal para que o seu ensino seja consistente e de qualidade. A imagem social do professor foi também referida como bastante importante. Dadas as exigências da sociedade atual em torno da imagem social da profissão, “considera-se que esta se encontra comprometida com a sociedade, uma vez que se confere aos professores a responsabilidade de formar para a cidadania” (Mesquita, 2011, p. 99). Por essa razão, os professores devem possuir cada vez mais conhecimentos ligados ao agir profissional, no domínio pedagógico, científico e ético.

5.4.2. Autoimagem Enquanto Professor

Em seguida, apresentamos a perceção de si próprios enquanto professores, o que nos permite compreender a sua autoimagem. Estamos, no entanto, conscientes de que o modo como os professores se veem a si próprios enquanto professores não é estático, mas um processo que evolui ao longo do tempo (Kelchtermans, 1999, citado por Day, 2004). A autoimagem diz respeito à forma como os professores se descrevem enquanto professores.

Através da análise das entrevistas podemos afirmar que a maior parte dos professores entrevistados apresentou, nos seus depoimentos, uma perceção positiva de si próprios, realçando aspetos que se prendem com as suas características profissionais. No que diz respeito aos aspetos profissionais, os professores salientaram a sua competência como ilustram os seguintes testemunhos:

“Uma pessoa capaz porque, neste momento, consigo transmitir os conhecimentos em condições aos meus alunos e estou a altura de lecionar qualquer classe.” (E1)

“Enquanto professora, sinto-me bem e com capacidade para o exercício da minha profissão.” (E3)

“Realmente é difícil descrevermo-nos a nós próprios, mas pela experiência que adquiri ao longo destes anos tenho sabido transmitir e através dos resultados dos meus alunos, eu revejo-me aí. Nunca ouvi da parte da direção da escola dizendo que alguma coisa falhou, então é isso que me garante que estou seguindo no bom caminho.” (E5)

“Eu sinto-me capaz de transmitir conhecimentos aos alunos, continuando a estudar para melhorar cada vez mais e sempre para prestar melhor qualidade de ensino aos meus alunos.” (E10)

“Sinto que tenho capacidade para ensinar; cada dia que passa lidando com os alunos vou aprendendo, utilizando novos métodos em função de situações que vão surgindo durante as aulas.” (E15)

Outros referem-se ao seu trabalho, mais especificamente na vontade de aprender sempre e prestar melhor qualidade de ensino aos alunos:

“Como professor, acho que tenho muito que aprender, daí a minha luta para tentar ingressar numa instituição de ensino para aumentar os meus conhecimentos e melhorar cada vez mais.” (E12)

“Ah, é complicado dizer isso, bem eu sinto-me motivada, o que falta é mais perícia, com formações quer ao nível provincial como municipal para ver se evoluímos mais e não estarmos limitados.” (E20)

“Como professor diria que gostaria de aumentar cada vez mais os meus conhecimentos para melhorar sempre o meu desempenho, mas sinto que estou à altura de exercer a minha profissão.” (E25)

A autoestima diz respeito à evolução do eu como professor, se se é bom no que faz, ou por outras palavras, como se é visto por si próprio ou pelos outros (Forte, 2010). Neste ponto, procuramos analisar, a partir dos discursos dos professores entrevistados, os sentimentos em relação ao seu trabalho enquanto professores.

Em seguida apresentamos o que significa ser professor para os professores que entrevistámos, o que nos permite compreender a sua motivação para o trabalho e a noção da tarefa. No entanto, como nos referimos anteriormente, (Kelchtermans, 1999, citado por Day, 2004) salienta que o modo como os professores se veem a si próprios enquanto professores não é estático, mas evolui ao longo do tempo. Estes professores destacam nos seus depoimentos, o papel que desempenham na educação das crianças, nomeadamente a importância do seu trabalho descrevendo o seu papel de professores como “ser educador” referindo-se à polivalência do seu trabalho, “é ser facilitadora da aprendizagem”, “significa

trabalho dedicação, amor”. Destacam ainda que exige “uma entrega com amor aos alunos”, como afirmam estes entrevistados:

“Ser professor é ser educador, é alguém que prepara homens que irão servir a sociedade.” (E1)

“Ser professora é ser orientadora da aprendizagem daqueles que estão sob nossa tutela, é ser facilitadora da aprendizagem. Na sala de aulas a professora é como uma mãe e, como tal, deve ajudar o desenvolvimento da criança.” (E5)

“Ser professora para mim significa trabalho, dedicação, amor porque só desta forma estaria a contribuir para construção de uma sociedade próspera.” (E14)

“Ser professor é ser o espelho da sociedade, é ser dinâmico, educador; é dar um pouco de nós. Essa profissão é dura, então o professor tem que se empenhar para poder cumprir com aquilo que se exige dele.” (E10)

“Ser professor para mim significa entregar-se com amor aos seus alunos e com vontade de ensinar, de educar porque apenas, desta forma, é possível o verdadeiro processo de ensino aprendizagem.” (E12)

Por outro lado, alguns professores destacam o aspeto afetivo e emocional da profissão pelo facto de lidarem com alunos ainda pequenos desempenhando, por vezes, o papel da família, o que lhes proporciona muita satisfação, confirmando o que já referimos atrás:

“Ser professora é dar um pouquinho de nós, do nosso íntimo da nossa alma porque quando nós estamos em frente o aluno, é como se fosse um filho a quem vamos ensinar algo importante para a sua vida.” (E2)

“Para mim ser professora significa ser mãe, alguém que dá um pouco de si para que os alunos aprendam e tenham um futuro risonho.” (E3)

“Ser professora é ser a segunda mãe para os alunos, educadora e amiga porque o aluno passa maior parte do seu tempo na sala de aula com o professor todo o carinho e atenção lhe deve ser dado para que ele possa ter uma boa orientação no futuro.” (E8)

Estes relatos confirmam o que salienta Day (2001, p.37) que “o propósito moral mantém os professores atentos às necessidades das crianças e dos jovens”. Outro aspeto salientado por uma

professora diz respeito à exigência que se faz ao professor, pela busca constante do conhecimento, do saber:

“Para mim ser professor significa ser educador, pai e lutador porque não há limites nesta profissão, o professor tem que constantemente ir atrás do conhecimento, do saber.” (E25)

Como já salientamos anteriormente, um dos aspetos que sublinharam em relação a profissão é a formação, ou seja, aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que lhes permitam atuar como professores, daí que este entrevistado considere que o professor deva assumir o seu papel.

5.4.3. Entendimento e Vivência da Profissão Docente

Analisamos, em seguida, o modo como os professores entrevistados definem a profissão docente (funções e características), como a diferenciam de outras profissões, quais consideram serem os conhecimentos importantes para o exercício da profissão, o que gostam mais e menos de fazer e o que é mais difícil na sua profissão. Segundo Mesquita (2011, p. 21), pode-se definir profissão “considerando todos os saberes profissionais que lhe são inerentes e lhe são necessários” que, no caso da profissão docente, são os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares*, os *saberes da ciências da educação*, os *saberes da tradição pedagógica*, os *saberes da experiência* e os *saberes da ação pedagógica*. Assim, dos relatos dos entrevistados destacam-se a exigência e a complexidade da profissão, salientando o facto de o professor dever estar à altura dessas exigências, como podemos observar nos seguintes excertos:

“Defino a minha profissão como sendo boa, gratificante e exigente porque a função do professor é ensinar. Então o professor tem que ter conhecimentos, tem que estudar, investigar sempre para poder estar altura de poder responder as expetativas dos alunos.” (E3)

“O professorado é uma profissão muito exigente porque para ser mesmo professor tem que ser rigoroso consigo mesmo, isto é, apoderar-se de conhecimentos para poder transmitir, ele tem que conhecer e depois disso tem que saber fazer que é a prática” (E5)

“Defino a minha profissão como sendo boa e bastante exigente, o professor deve ter conhecimentos para poder exercer essa profissão. A sua função é ensinar, educar, preparar o aluno em vários aspetos para que no futuro ele possa servir a sociedade.” (E8)

“É uma profissão que exige muito do professor, ele tem que estar munido de conhecimentos, capacidade, competência para poder formar pessoas capazes e que estejam a altura para serem lançados para sociedade com uma boa qualificação.” (E10)

“A função do professor é ensinar, é preparar homens que, no futuro, irão servir a sociedade, é uma profissão muito exigente. Por isso, o professor deve estar preparado para poder corresponder a todas essas exigências, deve formar-se continuamente.” (E12)

Por outro lado, alguns professores entrevistados realçaram o papel do professor perante a sociedade, tendo em conta a crescente universalização da sociedade da informação a que se tem vindo a assistir, o que exige uma preparação diferente do profissional de ensino, como evidenciam os seguintes depoimentos:

“O professor tem que ser carinhoso, pontual, assíduo, disciplinado e deve sentir-se verdadeiramente um professor, deve preparar os alunos convenientemente para que, futuramente, possam servir a sociedade e termos uma sociedade saudável.” (E6)

“A sociedade espera muito do professor, exige cada vez mais do professor. Para isso é necessário que o professor leia bastante, investigue para poder estar a altura dessas exigências.” (E7)

“Esta profissão tem como função educar o homem novo que irá servir a sociedade e isto tem muito a ver com forma como o professor transmite os conhecimentos aos alunos. É necessário um esforço, dedicação pois essa profissão exige muito do professor.” (E21)

“A minha profissão é aquela que ajuda a sociedade a desenvolver-se preparando pessoas que vão trabalhar para essa mesma sociedade. É uma profissão muito bonita mas exige muito do professor, ele tem que estar capacitado para poder exercê-la com brio.” (E22)

De referir que um entrevistado apresentava a docência como profissão exigente em relação à necessidade de condições *académicas* e *profissionais* para o exercício da mesma. Vejamos o excerto:

“A função do professor é trabalhar no sentido de preparar o homem para o futuro com conhecimentos, com capacidade; o que a sociedade espera é que o professor dê para ela homens que, no futuro, a sirvam de forma saudável; é uma profissão muito exigente, a pessoa tem que ter condições académicas e profissionais para poder exercê-la.” (E11)

Relativamente à profissão, os professores entrevistados foram questionados sobre a diferença em relação a outras profissões, tendo considerado como sendo a base de todas as profissões.

“O professor ensina, o professor é a base. O profissional da saúde trata das pessoas, mas ele teve que passar pelo professor para aprender a tratar dessas pessoas. Tudo passa pelo professor.” (E1)

“A diferença é que todos os profissionais antes de o serem passam pelo professor.” (E3)

“A docência é a mãe de todas as profissões porque um mecânico, um enfermeiro sempre precisa de um professor, então é a base.” (E5)

“Tudo parte do professor; é o professor que incute os conhecimentos na mente dos alunos, ensinando as normas, os valores e todos os procedimentos. As outras profissões põem em prática tudo aquilo que aprenderam na escola com o professor.” (E9)

“É mesmo diferente das outras profissões. O professor é a luz, é o caminho para existirem outras profissões. Todas as profissões são importantes, mas a profissão de professor é fundamental para uma sociedade, pois todos passam pela escola e encontram o professor, é ele que educa e ensina.” (E20)

Para que o professor se profissionalize, torna-se necessário uma formação que tenha por base “uma reflexão sobre a ação e na ação, como constitutiva da profissão, construída na formação” (Mesquita, 2011, p. 22), pois a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Os professores foram questionados também sobre os conhecimentos que consideram serem importantes para o exercício da profissão, fazendo alusão à formação específica como fonte de conhecimentos:

“Para ser professor tem que conhecer os princípios pedagógicos e ter habilitações aceitáveis, numa só palavra deve ter uma formação específica na área da educação porque a profissão que vai exercer assim o exige pois ele vai lidar com crianças.” (E1)

“Para o exercício dessa profissão é necessário ter uma formação pedagógica, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre as metodologias de ensino porque ele precisa de saber como transmitir os conteúdos aos alunos para que eles aprendam. Se assim não for, em vez de ensinar ele vai mutilar os alunos.” (E3)

“Em primeiro lugar, para ser professor tem que ter uma formação na área pedagógica, tem que saber como organizar e orientar uma aula, tem que saber que meios de ensino usar para poder alcançar os objetivos da aula que vai dar porque senão faz tudo menos ensinar mas sim mutilar.” (E7)

“Para o exercício dessa profissão é necessário ter uma formação específica na área da educação, uma formação pedagógica porque tem que se saber como ensinar, como lidar com os alunos tendo em conta as particularidades de cada um, pois nem todos aprendem da mesma forma. Só assim conseguimos alcançar os nossos objetivos.” (E12)

“O professor deve ter uma preparação séria antes do exercício da profissão, deve ter conhecimentos pedagógicos, deve ter uma formação pedagógica porque ele vai lidar com os alunos por isso tem que saber transmitir os conteúdos de maneira que os alunos aprendam.” (E16)

“Para ser professor é necessário ter uma formação pedagógica e psicológica porque ele trabalhando com pessoas precisa de conhecê-las e com conhecimentos de psicologia será fácil identificar algo que se passe com o aluno.” (E24)

Estes relatos corroboram a afirmação de Flores (2000, p. 31) segundo a qual “o professor para ensinar necessita de um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirão exercer a sua profissão”. Portanto, para o exercício de qualquer atividade, é necessário saber o que e como se vai fazer, tem que se ter conhecimento da área em que se vai trabalhar, ter uma formação específica, e o ensino não foge à regra.

Relativamente forma como aprenderam/aprendem esses conhecimentos/competências, os professores entrevistados afirmaram terem aprendido, frequentando cursos em escolas de formação docente, como ilustram os seguintes testemunhos:

“Quando estava a fazer a formação de professores primários, dávamos didática e pedagogia e depois continuei no IMNE, mas a minha base partiu mesmo da formação de professores primários, no ensino médio foi só um complemento” (E4)

“Aprendi frequentando as escolas vocacionadas para formação de professores, quer no ensino médio, quer no ensino superior e com a prática na sala de aula.” (E5)

“Aprendi na escola a partir do curso básico, tive professores muito bons sobretudo a professora de metodologia do ensino primário, continuei no ensino médio e assim fui desenvolvendo as minhas competências.” (E9)

“Aprendi no Instituto Médio de Educação durante a minha formação, com essa formação aprendi todas as metodologias de ensino, com a prática no dia-a-dia, fui adquirindo essas competências.” (E11)

“Aprendi durante o curso acelerado de professores, na minha formação no Instituto Médio de Educação, durante os seminários, na minha prática do dia-a-dia na sala de aula, interagindo com os colegas e assim paulatinamente vou-me aperfeiçoando.” (E16)

Outros professores afirmam ter participado em seminários de capacitação, para além de outras formações que foram fazendo ao longo do seu percurso profissional:

“Eu aprendi mediante os cursos de formação que fui fazendo desde que comecei a trabalhar na educação. Tive várias formações e fui tendo sempre a oportunidade de ter aulas de pedagogia e didática, fui-me agarrando a essas disciplinas, fazendo outras leituras e paulatinamente fui-me aperfeiçoando.” (E6)

“Fui aprendendo participando em seminários de capacitação pedagógica, durante a minha formação no ensino superior, na minha própria prática, trocando ideias com os colegas, enfim, e assim vou aperfeiçoando os meus conhecimentos.” (E13)

“Aprendi durante a formação que tive ao longo desse anos, nos seminários que vou frequentando e com a própria prática no meu dia-a-dia.” (E23)

Por outro lado, alguns professores afirmam terem aprendido essas competências trabalhando ou lidando com professores mais experientes, o que confirma o espírito colaborativo existente nas relações de trabalho no seio dos professores primários em Benguela, como foi referido anteriormente. Nesta perspetiva, e segundo Flores (2000, p. 27), “os professores mais experientes demonstraram um conhecimento mais rico e complexo do ambiente da sala de aula que lhes permite compreender e interpretar melhor e mais eficazmente os acontecimentos que aí ocorrem”. Vejamos os seguintes testemunhos:

“Eu aprendo na minha prática, trabalhando com professoras mais experientes, no Instituto Superior de Ciências de Educação onde estou a fazer formação superior, nos seminários de capacitação.” (E3)

“Para além dos cursos que fiz, como me referi, tenho participado em vários seminários de capacitação. Ao longo deste tempo de trabalho vou aprendendo com a prática na sala de aula e trocando experiências com colegas.” (E8)

“No curso de superação pedagógica, nos vários seminários que frequentei, na escola onde trabalho com professores mais experientes, dialogando com os colegas, tirando dúvidas com os meus professores no Instituto de Educação.” (E10)

“Aprendi nos cursos de formação que fiz, nos seminários, lidando com professores mais experientes, lendo e na minha prática no dia-a-dia na sala de aulas.” (E14)

Relativamente ao que os professores gostam mais de fazer, a maior parte dos professores entrevistados gosta de ensinar, estando em contacto permanente com os alunos, fazendo com que eles aprendam. Mas pensamos que é necessário que o professor organize o seu trabalho de modo a ir ao encontro das necessidades do aluno, pois, como refere Day:

Todos os professores eficazes assumem a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias ou até anos. (2001, p. 36-37)

Eis alguns excertos elucidativos a esse respeito:

“O que eu gosto mais é pegar na mão do aluno e ensinar a escrever as letras e vê-lo, no fim do trimestre, a escrever sozinho, sinto-me feliz.” (E2)

“Eu gosto de ensinar, sobretudo de sentir que aquilo que transmiti foi assimilado e que o aluno mostre que efetivamente aprendeu.” (E5)

“O que gosto mais no meu trabalho é transmitir os conhecimentos aos meus alunos.” (E9)

“O que mais gosto é chegar na sala de aula e transmitir os conteúdos para que os alunos entendam.” (E11)

“O que eu mais gosto é aquele momento em que estou a dar a aula e os alunos estão atentos e interessados e vão fazendo perguntas sobre o tema da aula.” (E18)

“O que gosto mais é o convívio com os meus alunos, ensinado, dialogando com eles.” (E23)

Em relação ao que os professores entrevistados gostam menos de fazer, prende-se com o comportamento dos alunos e o insucesso da sua aprendizagem, como referem estes docentes:

“O que gosto menos é quando utilizo todos os métodos e a criança não assimila, explico a matéria e o aluno não entende.” (E2)

“O que gosto menos é quando utilizo vários métodos e o aluno não aprende.” (E9)

“O que gosto menos é a indisciplina por parte dos alunos pois aí vamos encontrar o mundo, existem alunos de vários extratos sociais com hábitos e costumes diferentes.” (E20)

“O que gosto menos é quando estou em plena aula explicando os conteúdos aos meus alunos e alguém interrompe porque, muitas vezes, os alunos estão interessados no assunto da aula, assimilando bem, e quando isso acontece, distraem-se e eu perco o fio da aula.” (E25)

Verificamos também que dos professores entrevistados, seis professores referem não gostar de dar determinados conteúdos por falta de domínio dos mesmos, o que corrobora o que foi dito atrás sobre as dificuldades apresentadas pelos professores em relação ao desconhecimento de alguns conteúdos a serem ministrados aos alunos, principalmente os da reforma educativa:

“O que gosto menos de fazer é dar aula de desenho.” (E10)

“O que gosto menos é elaborar o plano de aulas.” (E16)

“O que não gosto é da matemática por causa dos novos conteúdos da reforma.” (E17)

“O que gosto menos no meu trabalho são as disciplinas de educação física e musical.” (E19)

“O que gosto menos de fazer é dar noções de matemática, mas faço um esforço para este lado não ficar decaído porque senão os alunos decaem também.” (E24)

Os professores foram questionados sobre o que era mais difícil no seu trabalho, tendo destacado, como nos referimos anteriormente, a dificuldade em dar determinados conteúdos:

“O mais difícil é desde a planificação até a execução da aula, vou encontrando alguma dificuldade na seleção dos métodos, mas encontro sempre uma solução, é um lado no qual tenho que trabalhar muito.” (E5)

“O mais difícil no meu trabalho é preparar as aulas porque, ao preparar um determinado conteúdo, não sei muitas vezes qual o método a utilizar.” (E11)

“E o que é mais difícil são as aulas de matemática porque cada aluno tem o seu comportamento, uns aprendem mais facilmente, outros levam mais tempo e isto requer muito esforço.” (E12)

“O que é mais difícil para mim é procurar todas as formas de aprendizagens que levem os alunos a terem bom rendimento, é fazer com que o aluno aprenda aquilo que o professor lhe quer ensinar.” (E13)

“O mais difícil é dar essas duas disciplinas que me referi (educação física e educação musical) porque não domino, acho que professores especializados nestas disciplinas é que deviam lecionar essas disciplinas.” (E19)

“O mais difícil é achar as médias na avaliação, agora com a reforma tudo mudou e eu ainda não domino mas como tenho colegas que já sabem, junto-me a eles e vou aprendendo.” (E23)

“O que é difícil, por exemplo, é a educação física e agora a monodocência, querendo ou não, sou obrigada a dar mas não gosto; acho que a disciplina de educação física devia ser dada pelos professores com formação nesta área.” (E24)

Três professores salientam como o mais difícil no seu trabalho a falta de meios de ensino, ou seja, a falta de material didático, confirmando assim a dificuldade já mencionada pelos professores o capítulo anterior. A falta de materiais adequados impede uma aprendizagem atraente e a motivação dos alunos. Os professores referiram-se também aos manuais saídos da reforma, tendo-os considerado como sendo fracos:

“O mais difícil é quando o aluno não tem material porque a pessoa fica sem saber como iniciar a aula, o professor tem o livro e o aluno é obrigado a tirar cópia e poder acompanhar.” (E4)

“O mais difícil é trabalhar sem meios de ensino.” (E9)

“O mais difícil é a mudança de manuais porque os conteúdos são outros e, muitas vezes, fracos e nem sempre concordamos com eles.” (E16)

Outro fator apontado por um professor como sendo muito difícil, relaciona-se com o comportamento de alguns encarregados de educação por não acompanharem a evolução dos seus filhos:

“O mais difícil no meu trabalho é, quando chamo um encarregado de educação para troca de impressões, e este não aparece porque há sempre necessidade de se dizer algo sobre o aluno para, em conjunto, tratarmos de questões relacionadas com o aluno”. E3.

Por último, os professores entrevistados foram solicitados a revelar a sua opinião em relação ao que mudariam no ensino caso pudessem. Estes professores destacam, nos seus depoimentos a necessidade de capacitação do professor sobretudo para os conteúdos da reforma educativa, a formação pedagógica e a melhoria das condições de trabalho para que o professor possa trabalhar de forma condigna. Vejamos os depoimentos:

“Se eu pudesse, a primeira coisa que faria era promover mais seminários de capacitação profissional, porque isso ajudaria a superar muitas deficiências que temos sobretudo dos professores novos que têm pouca experiência. Muitos deles não têm formação. Reduzir o número de alunos por turma porque aumenta o trabalho do professor.” (E1)

“Sendo uma professora primária e por pouco tempo que aí estou, se tivesse que mudar... sabe que o ensino primário é a base e, por isso, é aí onde devem estar os melhores professores por isso faria uma seleção muito criteriosa de professores para o ensino primário, Porque as crianças têm muitas dificuldades sobretudo na caligrafia e, se o professor não tem boa caligrafia, a criança vai ter dificuldades em escrever.” (E5)

“Eu mudaria muita coisa no ensino principalmente no ensino primário. Acabar com o sistema da reforma porque um aluno que frequenta a 1ª classe que é uma classe base quando bem-feita o aluno não terá problemas nas classes posteriores; eu não concordo que um aluno ou uma turma da 1ª classe, sabendo ou não, transite para a 2ª classe automaticamente, não se reprova. Eu acabaria com isso e trabalharia no sentido de os alunos terem bases suficientes para não terem problemas nas classes seguintes.” (E6)

“Aumentar a formação pedagógica para os professores, dando mais seminários durante as pausas das aulas, por causa dos concursos públicos que a direção de educação tem realizado. Muitos candidatos ingressam para a educação sem a componente pedagógica. Outra questão: aumentaria o número de inspetores (supervisores) para inspecionarem esses professores porque muitos deles não sabem dar aulas em condições, daí a necessidade de se darem mais seminários. O meu objetivo seria melhorar o ensino.”(E10)

“Exigia formação pedagógica a todos os professores.” (E11)

“Se eu pudesse daria formação a todos os professores que exercem a profissão sem formação pedagógica porque estes encontram muitas dificuldades no trabalho.” (E17)

“Não admitiria para o ensino professores sem formação pedagógica, com baixo nível académico; procuraria forma de fazer com que eles estudassem porque com uma formação superior não há muitas dificuldades.” (E21)

Por outro lado, outros professores realçam alguns aspetos da reforma educativa com os quais não concordam nomeadamente a monodocência, a transição automática e a fraca preparação dos formadores:

“Se eu pudesse acabava por enquanto com a reforma porque a transição automática prejudica os alunos. Muitos deles não sabem ler nem escrever e vão transitando com essas deficiências.” (E3)

“Essa reforma educativa irrita-me. Se eu pudesse, mudava tudo porque essa reforma não veio para abrir a mente da criança; pelo contrário só veio atrasar, estragar. Onde que já se viu um aluno passar de classe sem saber. Não concordo com isso, o aluno não sabe, repete o ano.” (E4)

“Eu mudaria a monodocência, pois agora o professor tem que ser único para todas as disciplinas; creio que vão surgir muitos problemas no futuro. Outra coisa que mudaria as escolas tinham que ter bibliotecas, o que ajudaria bastante a criar nas crianças hábitos de leitura, as crianças precisam de fazer leituras, apenas têm o seu manual e os pais nem sempre podem comprar livros. Porque nem todos os professores, por exemplo, sabem dar bem uma aula de matemática nem tão pouco uma aula de educação física, então ser um único professor, com as limitações que tem vai transmitir isso às crianças e assim estamos a mutilar. Depois temos escolas sem carteiras

e a 5ª classe tem que trabalhar com compassos, réguas e outros materiais, com os cadernos por cima dos joelhos, não estamos a trabalhar bem.” (E7)

“Antes da implementação da reforma os formadores deveriam ser bem preparados e, posteriormente, estes iriam preparar convenientemente os professores das diversas escolas. Só depois de isso implementar a reforma, porque os professores sentem-se aflitos, acho que isso não foi bem feito.” (E13)

“Acabaria com a reforma educativa, daria tempo suficiente para capacitar melhor os professores, só depois aplicaria a reforma porque, por exemplo, a 1ª e a 3ª classe são classes em que não se pode reprovar mas o aluno não está bem preparado, como passar este aluno? Isso só vem prejudicar.” (E15)

“Eu tirava a reforma pelo menos por enquanto. Dava tempo suficiente para se capacitarem os professores só depois partiria para a reforma por causa da transição automática onde os alunos mesmo sem saber transitam de classe.” (E24)

Referindo-se às condições de trabalho, dois professores realçam a necessidade da construção de mais escolas, o que facilitaria, em grande medida, o trabalho do professor:

“Se eu pudesse daria mais e melhores condições de trabalho para os professores, mandaria construir mais salas de aula para se poder acabar com isso porque hoje trabalha-se muito mal, há colegas que trabalham debaixo das árvores, os alunos sentados por cima das latas ou em banquinhos, quando surge a época das chuvas têm que se retirar e refugiar-se para o corredor da escola.” E12

“Em primeiro lugar, dar condições de trabalho ao professor. Mandaria construir mais escolas para os alunos estarem mais à vontade. Porque isso irá facilitar o desempenho da sua função enquanto docente e isso facilitaria a quem dá e a quem recebe o conhecimento.” (E20)

A partir da análise dos relatos destes professores podemos concluir que, de um modo geral, estamos perante professores que gostam da sua profissão, percebem que têm uma profissão muito exigente e complexa e que devem estar a altura dessas exigências. Por esse motivo, fazem alusão à formação específica como fonte de conhecimentos para o exercício da profissão. No entanto, os professores salientam também diversos aspetos do seu trabalho que consideram menos agradáveis, e em

algumas situações, mais difíceis, devido a fatores relacionados com a indisciplina dos alunos, domínio de determinados conteúdos, a falta de meios de ensino, comportamento de alguns encarregados de educação e as condições de trabalho. A maioria dos professores, quando solicitados a revelar a sua opinião em relação ao que mudariam no ensino caso pudessem, apontam para uma grande diversidade de opiniões em relação à reforma educativa, algumas vezes bastante negativa.

5.4.4. Problemas e Dilemas no Quotidiano Profissional

Analisamos, em seguida, o modo como os professores entrevistados caracterizam as suas práticas, os principais desafios com que lidam no seu quotidiano, a forma como lidam com esses desafios e o que ajudaria a lidar melhor com eles, ou seja, Day (2001, p. 156) refere que “as pessoas que se desenvolvem... são as que gostam de aprender, as que procuram novos desafios”. Os problemas e dilemas atuais que os professores salientaram são vários, uns foram atribuídos à reforma educativa, devido ao novo sistema de avaliação e alguns conteúdos:

“O problema que tenho, neste momento, é com a reforma nomeadamente com a avaliação contínua. Trabalho com crianças e, ao fazer as anotações na caderneta que são diárias, os alunos distraem-se e não é fácil.” (E1)

“Quando a reforma educativa foi implementada no início, aí tive alguns problemas sobretudo no sistema da avaliação quase ninguém dominava. Tive que entrar em contacto com colegas de outras escolas que já dominavam e me fui superando paulatinamente.” (E2)

“Tenho tido alguns problemas sobretudo com alguns conteúdos da reforma que são muito pobres e repetitivos que, muitas vezes, baralha o professor.” (E18)

“É a reforma, tenho muitas debilidades quanto a isso, tenho que constantemente estar ao redor dos meus colegas por causa dos conteúdos que são muito fracos.” (E23)

“Tenho problemas com os manuais da reforma acho que não vão ao encontro daquilo que os alunos precisam de aprender.” (E25)

Como já foi referido anteriormente, a falta de material didático é também um dos problemas do professor o que implica uma maior complexidade no exercício do seu trabalho. Em alguns casos, devido a

sua fraca formação, não conseguem dar respostas adequadas às várias necessidades dos alunos. Vejamos os relatos:

“Os problemas que tenho têm a ver com a falta de material didático. Tenho que recorrer, muitas vezes, a colegas para me emprestem algum material que tenham”. E4

“Os meus alunos têm muitos problemas com a disciplina de matemática e eu nem sempre consigo fazer com que eles ultrapassem essa situação, mesmo usando todos os métodos possíveis.” (E9)

“Tenho problemas com a língua portuguesa sobretudo com a gramática, muitas vezes não consigo solucionar algumas situações.” (E11)

“Ninguém sabe tudo, às vezes, deparo-me com situações sobre as quais não tenho domínio, então recorro a colegas mais experientes para melhor esclarecimento.” (E14)

“A falta de material didático, não consigo trabalhar devidamente.” (E21)

“Os meus problemas estão relacionados com a planificação das aulas, ou seja, com o plano diário concretamente ao definir os objetivos.” (E22)

“Tenho tido problemas com os meios de ensino nem sempre temos aqueles meios próprios para se dar uma determinada aula, é uma dificuldade porque o professor não vai trabalhar devidamente e o aluno muito menos, pois ele não vai manusear o material.” (E24)

Por outro lado, dois professores, pelo facto de se encontrarem a estudar, não conseguem conciliar a sua atividade profissional com a sua formação, o que origina o não cumprimento de horários:

“Tenho problemas com o cumprimento de horários; não conseguia conciliar o meu trabalho com horário das aulas da minha formação.” (E13)

“Pelo facto de estar a estudar e trabalhar, nem sempre consigo conciliar as duas coisas, tenho que muitas vezes pedir ajuda aos colegas.” (E16)

Uma professora apresenta os seus problemas ligados à sua realidade profissional, dando aulas ao ar livre, onde os alunos estão sujeitos a contraírem doenças como especifica:

“Na minha realidade profissional o problema que tenho é o facto de dar aulas ao ar livre, os alunos sentam-se em cadeiras sujeitos a contraírem doenças sobretudo com a coluna vertebral.” (E9)

Relativamente aos principais desafios com que os professores entrevistados lidam no seu quotidiano, e apesar das condições de trabalho que têm, alguns referiram continuar a trabalhar arduamente ajudando os alunos, mais concretamente superando as dificuldades que apresentam, como expressam as suas declarações:

“Um dos principais desafios é trabalhar arduamente fazendo um esforço para que os alunos superem essa situação e, no fim do ano letivo, transitem com esse problema superado.” (E3)

“Aliar a vontade de trabalhar à luta que travo para que todos os alunos possam ter material e não ficarem prejudicados.” (E4)

“Trabalhar, dedicar-me cada vez mais ao meu trabalho apesar dos problemas que tenho para que, no fim, eu consiga pôr a disposição da sociedade homens competentes.” (E12)

“Apesar de ser difícil tenho lutado no sentido de fazer com que eles superem essas dificuldades dando algumas aulas extra, para além do que faço na sala de aula.” (E17)

“Tentar descobrir o que está na base dessa situação, procurando incentivá-los e trabalhar com dedicação para ultrapassar essa situação.” (E19)

“Tenho alunos que vêm mal preparados das classes anteriores, portanto o meu desafio é trabalhar no sentido de ajudá-los a mudar esse quadro para que possam prosseguir sem dificuldades.” (E25)

Um outro aspeto referido por sete professores em relação aos principais desafios diz respeito às lacunas que os professores apresentam (domínio de alguns conhecimentos), destacando a aquisição e atualização de conhecimentos para aperfeiçoamento da sua prática:

“Os grandes desafios são tentar inovar sempre para que os meus alunos aprendam coisas novas, procuro informar-me cada vez mais e ser criativa na minha atividade.” (E5)

“Tentar superar esse problema que tenho como acima me referi (Língua Portuguesa) e proporcionar aos meus alunos um ensino de qualidade.” (E11)

“Lutar para tentar superar essa lacuna que tenho, fazendo pesquisas constantes.” (E14)

“Eu luto no sentido de conseguir entrar para o Instituto Superior de Educação porque acho que devo aprender mais, atualizar os meus conhecimentos para poder desempenhar melhor a minha profissão e dar respostas a muitas situações que surgem na sala de aula.” (E15)

“Pretendo aplicar-me cada vez mais, aumentar o nível de conhecimentos para que eu possa proporcionar aos meus alunos uma boa qualidade de ensino.” (E16)

“Tentar todos os dias estar atualizada no que toca à matéria a ser transmitida aos alunos, investigando sempre para enriquecer os meus conhecimentos para não ficar ultrapassada e proporcionar aos meus alunos um bom ensino.” (E23)

Os professores também foram questionados sobre a forma como lidam com estes desafios, salientando recorrer a várias formas:

“Dou aulas extras, principalmente aos sábados a esses alunos sempre que tenho disponibilidade.” (E3)

“Trabalhando com afinco e dedicação e utilizando métodos para que eles aprendam.” (E8)

“Empregando todos os métodos possíveis e ir controlando o nível de aprendizagem que os mesmos alunos vão atingindo e fazer com que, no fim do ano, haja poucas reprovações.” (E10)

“Para além de aplicar alguns métodos de ensino, procuro formas de superar essa situação dando aulas extras sobretudo aproveitando sábado e domingos.” (E25)

Outros, porém, vão pedindo ajuda aos professores mais experientes, como foi referido já anteriormente, por causa das lacunas que têm:

“Tenho-me dirigido aos colegas conhecedores dessa disciplina e têm-me ajudado bastante.” (E11)

“Aprender sempre pedindo a colaboração de pessoas experientes e conhecedoras” (E14)

“Fazendo várias leituras, conversando sempre com colegas e professores com muita experiência no ensino.” (E16)

Em relação ao que os ajudaria a lidar melhor com estes desafios, os professores entrevistados prestaram os seguintes depoimentos:

“Lidaria melhor com isso se eu pudesse conseguir alguns materiais, se o nosso ministério desse mais apoios no sentido de adquirirmos mais materiais”. E2

“O que ajudaria a lidar melhor com isso seria talvez mudar as pessoas que estão na gestão da educação no município.” (E4)

“Penso que, se o governo mandasse construir mais salas, acho que isso ajudaria melhor a lidar com eles.” (E8)

“Penso que, se houvesse contactos com outras escolas onde se encontrem alunos brilhantes, serviriam de incentivo a esses alunos e a colaboração dos encarregados de educação no sentido de acompanharem em vez de ser só o professor, acho que isto ajudaria.” (E19)

“Gostaria que o governo investisse um pouco mais nas escolas com meios de ensino para que o ensino não se tornasse algo abstrato mas concreto porque, assim os alunos, irão aprender mais facilmente.” (E24)

“O que ajudaria melhor a lidar com isso, na minha opinião, acho que pelo menos uma vez por mês, os professores do ensino primário deveriam reunir em conferência e encontrarem formas de se superar essa situação.” (E25)

Os problemas e dificuldades referidos pelos professores entrevistados prendem-se com os aspetos relacionados com os meios de ensino. Outros referem-se ao preenchimento de cadernetas, fruto do novo sistema de avaliação, concretamente ao achar as médias (Mac) o que constitui uma dificuldade acrescida:

“É mesmo a falta de manuais, os meios de ensino são escassos.” (E2)

“Um dos principais problemas que eu enfrento com a reforma é o material didático porque sem ele é difícil trabalhar.” (E19)

“Nos manuais da reforma os conteúdos são muito pobres.” (E21)

“Tenho problemas no preenchimento de cadernetas; o professor é obrigado a levar todos os dias as cadernetas para a escola, imagine se o professor tiver 45 alunos... porque os alunos têm que ser avaliados todos os dias, é uma dificuldade.” (E6)

“Com o novo sistema de avaliação a forma como se acham as médias ainda não domino.” (E15)

“Os problemas que enfrento têm a ver com a avaliação, concretamente ao elaborar o mapa de aproveitamento dos alunos.” (E25)

Para duas professoras as dificuldades e os problemas vividos dizem respeito aos alunos, concretamente os que não sabem ler nem escrever, como ilustram os seguintes depoimentos:

“O problema dos alunos é que não sabem ler nem escrever.” (E3)

“Os problemas que enfrento têm a ver com língua portuguesa porque uma criança quando não está bem dentro da língua portuguesa não consegue entender as outras disciplinas, se ela não sabe ler não vai entender uma questão da outra disciplina.” (E18)

Outra dificuldade referida diz respeito à falta de domínio de alguns conteúdos como relata uma professora:

“Determinados conteúdos não dominados por mim, como o caso da matemática, formação manual e plástica, educação musical são coisas que não domino.” (E20)

Entretanto, dois professores afirmaram não terem problemas, pelo facto de terem participado em seminários de capacitação sobre a reforma educativa:

“Como participei no seminário sobre a reforma educativa, não tenho muitos problemas.” (E11)

“Por enquanto não tenho tido dificuldades.” (E17)

Os professores entrevistados também foram questionados sobre a forma como lidam com estes problemas e dificuldades. A maior parte destes professores diz recorrer a colegas que ajudam na resolução desses problemas, como já foi referenciado anteriormente:

“Recorro a colegas que dominam esse assunto, pois ainda não nos adaptamos muito bem no que toca aquelas fórmulas para achar as médias.” (E1)

“Em relação à minha escola há colegas que estão mais integrados nos assuntos da reforma então vai-se ao encontro desses colegas e ajudam a superar essas dificuldades.” (E7)

“Peço ajuda aos colegas mais esclarecidos nesta matéria e assim vou ultrapassando os problemas.” (E25)

Por outro lado, três professores dizem investigar constantemente, e em muitos casos, consultar livros usados no sistema educativo anterior, no sentido de dar alguns conhecimentos aos seus alunos:

“Tem que ter muita metodologia, tem que ver o que dar e como dar, de maneira a não prejudicar os alunos e a sua saúde.” (E5)

“Tenho procurado investigar, consultando até alguns livros que usávamos anteriormente.” (E21)

“Então tenho que investigar constantemente com objetivo de dar mais conhecimentos aos alunos.” (E23)

Sobre o que ajudaria melhor a lidar com estas dificuldades, a maior parte dos professores entrevistados destacam os seminários e outras oportunidades de formação:

“Recebendo sempre aulas de refrescamento nesta matéria, acho que ajudaria a lidar melhor com eles.” (E8)

“Penso que se todos os professores participassem em seminários da reforma isso ajudaria bastante.” (E17)

“O que me ajudaria melhor a lidar com isso seria uma formação, como estamos agora com a monodocência, a mudança foi muito drástica devíamos primeiro ser formados.” (E20)

“Que as autoridades de direito auscultassem um pouco os professores, penso que com a sua experiência dariam o seu contributo.” (E21)

“Se houvesse seminários mais abrangentes nesta matéria ajudaria a lidar melhor com esse problema, apesar de ter havido já um seminário nesta área, foi de forma restrita.” (E25)

Ao examinarmos estes relatos, podemos concluir que existem vários problemas com a implementação da reforma educativa, pois os professores sentem imensas dificuldades. Assim, é necessário proporcionar formação aos professores do ensino primário, potenciando-se, desta forma, um ensino de qualidade para os alunos, pois a intenção da reforma educativa é a de melhorar os resultados escolares e de aprendizagem dos alunos.

5.5. Reforma Educativa: Visões, Desafios e Efeitos

A perceção das mudanças requeridas pela Reforma educativa do ensino definida pela Lei de Bases n° 13/2001, de 16 de junho, apresenta-se como positiva e é valorizada por alguns professores, na medida em que, segundo os seus relatos, permitiu que os alunos compreendessem melhor os conteúdos. Mas os relatos dos professores também evidenciam alguma preferência por parte de alguns professores em relação ao sistema educativo anterior como se pode notar através das afirmações:

“Para mim a reforma educativa é mais fácil para o aluno porque os conteúdos são mais fáceis, e mais pequenos; nos seminários que fomos recebendo sobre a reforma, fomos orientados que a prova do professor não podia ser extensa nem ter perguntas extensas e complicadas, tem que ser bem explícitas para que o aluno possa compreender.” (E2)

“Acho que estas alterações são boas, mas não é de um dia para o outro que as pessoas vão-se acostumar.” (E10)

“Em parte, a reforma traz aquilo que realmente não fazíamos. Há quem diga que ela veio para prejudicar mas eu acho que não porque o professor é polivalente por isso tem que ter criatividade para poder trabalhar na reforma sem problemas.” (E11)

“Penso que o objetivo de qualquer reforma é melhorar o processo de ensino-aprendizagem, acredito que a nossa reforma não deve fugir a regra.” (E13)

“A reforma tem vantagens e desvantagens, mas mesmo assim prefiro o sistema educativo anterior.” (E14)

“Acho que se continuássemos com o sistema educativo anterior seria melhor porque esta reforma para o tipo de sociedade que temos hoje não vai ajudar em nada.” (E18)

“Penso que essas alterações vieram em boa altura porque muita coisa mudou, apenas acho que devia ser melhor preparada antes da sua implementação.” (E19)

A maioria dos professores entrevistados apresenta uma perceção negativa sobre as alterações introduzidas com a reforma educativa realçando aspetos que se relacionam com a *transição automática* em determinadas classes, o aumento de disciplinas com conteúdos muito *vastos* que consideram que provoca um ‘*desgaste dos professores*’ e a *má* qualidade dos formadores, como ilustram esses relatos:

“Para mim acho que a reforma não é bem-vinda porque, nesse momento, temos classes de transição como a 1ª, 3ª e 5ª classes e segundo a reforma os alunos dessas classes transitam automaticamente com ou sem aproveitamento. Um aluno que transita nestas condições é mesma coisa que nada. Prefiro o sistema anterior, só passa o aluno que sabe.” (E1)

“Foram-se estabelecendo regras e verificamos que há classes onde o aluno transita automaticamente e há outras em que o aluno pode reprovar. Mas se ela veio para melhorar, acho que tendo em conta a nossa realidade, não. Discordo de algumas regras que se estabelecem na reforma sobretudo no ensino primário.” (E5)

“...Em parte veio prejudicar porque o professor, por exemplo, trabalha com 9 disciplinas com conteúdos muito vastos e o professor ao ministrar as suas aulas sente-se fatigado e, quando chega nos últimos tempos letivos, ele está cansado e quase sem forças para continuar.” (E17)

“Acho que essas alterações foram feitas com base nos novos desafios sociais e, na minha opinião, penso que estas alterações não foram enquadradas na altura devida.” (E25)

“Acho que não está bem; as pessoas que deram o seminário sobre a reforma também não tinham domínio daquilo que estavam a dar. Quando colocávamos as dúvidas, davam respostas que não eram satisfatórias.” (E23)

Por outro lado, ao pronunciarem-se sobre as alterações ocorridas ao nível da reorganização curricular, os professores entrevistados salientaram os aspetos positivos como o sistema de avaliação e o método de ensino, como elucidam estes depoimentos:

“Para mim é o sistema de avaliação porque, em função disso, o aluno é obrigado a estudar, é obrigado a rever constantemente a matéria porque sabe que pode ser avaliado.” (E6)

“Se o professor avalia o aluno todos os dias consegue logo ver quais as dificuldades que o aluno tem. Para além disso, o aluno é obrigado a estudar todos os dias e isso é bastante positivo.” (E9)

“Um dos aspetos positivos é não avaliarmos os alunos só no fim de cada trimestre, ele é avaliado todos os dias e isto obriga-o a estudar sempre e assim ele vai se desenvolvendo cada vez mais.” (E10)

“É o novo método de ensino, antes só o professor falava, o aluno limitava-se apenas a ouvir o professor, agora com a reforma o aluno participa nas aulas fazendo perguntas, expõe as suas ideias e está mais a vontade, ele é avaliado constantemente e isso obriga o aluno a estudar mais.” (E12)

“O aspeto positivo na reforma é o facto de numa aula não só o professor fala mas também há um espaço para o aluno se poder pronunciar...” (E24)

Outros dois professores entrevistados realçam como aspeto positivo o novo horário pelo facto de o aluno permanecer mais tempo na escola:

“... A reforma acabou com os desdobramentos; o professor tem mais tempos letivos e assim o aluno permanece mais tempo na escola.” (E19)

“Para mim o aspeto positivo é o horário que mudou porque os alunos ficam na escola das 8 às 12 horas no período da manhã e no período da tarde das 13h às 17h 30m, o aluno está mais tempo na escola e o professor cumpre o seu programa sem nenhum constrangimento.” (E21)

No que diz respeito aos aspetos negativos ao nível da reorganização curricular, os professores entrevistados fazem referência aos conteúdos por serem muito pobres, a monodocência e a transição automática, como se pode observar nestes depoimentos:

“Os conteúdos estão muito fracos sobretudo da língua portuguesa.” (E14)

“O negativo é a forma como estruturaram os conteúdos, porque há conteúdos muito importantes que não aparecem nos manuais e muitos deles são repetitivos.” (E18)

“O aspeto negativo é o facto de os conteúdos não serem ricos, são muito limitados, são fracos, o professor tem que recorrer a outros manuais sobretudo os do sistema educativo anterior para enriquecer os conteúdos e, para além disso, esses manuais não chegam para todos, mas, no sistema anterior, algumas escolas tinham manuais que chegassem para os alunos e estes tinham oportunidade de acompanhar em casa aquilo que lhes era ensinado na sala.” (E25)

“A monodocência... porque há professores que não estão capacitados para ela, na 5ª e 6ª classes houve um aumento de disciplinas e para tal o professor tem que estar capacitado.” (E6)

“O aspeto negativo é a monodocência, quando o professor se depara com disciplinas que não conhece e não consegue dar essas mesmas disciplinas.” (E11)

“O aspeto negativo é a transição automática, não concordo que o aluno passe de classe sem saber; as disciplinas de educação plástica e educação musical, não temos professores preparados para dar essas disciplinas, os alunos não estão a aprender nada, não concordo com isso.” (E3)

“A parte negativa é a transição automática porque acho que, repetindo a classe, o aluno irá melhor preparado para a classe seguinte superando desta forma as dificuldades que tem.” (E8)

Um outro fator apontado para a perceção negativa da reorganização curricular diz respeito à forma como a reforma educativa foi preparada, nomeadamente ao nível do ensino primário, com ilustra este excerto:

“Acho que esta reforma não foi bem preparada porque nem todos os professores tiveram a sorte de ter uma explicação sobre o que é a reforma. Do meu humilde ponto de vista acho que se devia fazer uma sondagem para se saber quem está ou não de acordo com a reforma.” (E7)

A partir dos relatos destes professores podemos concluir que a maior parte dos professores não se sente motivado para a implementação da reforma educativa. É necessário que estes sejam bem preparados para que não haja constrangimentos na sua aplicação, pois “na nossa pressa de reformar a educação, esquecemo-nos de uma verdade simples: a reforma nunca será conseguida renovando simplesmente os currículos ou revendo textos, se continuarmos a desvalorizar e a desmotivar os recursos humanos denominados professores, de quem tanto depende...se não conseguirmos valorizar - e desafiar - o coração humano, que é a fonte do bom ensino ” (Day, 2004 citando Palmer, 1998, p. 3). No entanto, os professores salientam também aspetos que consideram positivos como o sistema de avaliação, o método de ensino e o novo horário. Apesar da perceção negativa sobre a reforma, os professores não deixaram de manifestar a sua satisfação pela permanência dos alunos por muito mais tempo na escola.

5.5.1. Efeitos da Reforma no Ensino Primário

Relativamente aos efeitos da reforma ao nível do ensino primário, 12 dos professores entrevistados têm uma perceção negativa, apontando fatores ligados às características dos alunos e à competência dos professores: os alunos transitam com deficiências, falta de preparação dos professores e aumento do trabalho do professor, o que cria uma certa sobrecarga. Assim, os professores sentem-se desiludidos, e,

de certo modo, descrentes em relação aos efeitos da reforma no ensino primário no município de Benguela:

“Para nós professores, torna-se muito difícil fazer passar um aluno sem saber, os alunos vão transitando com deficiências. Que tipo de formação queremos então para os nossos alunos?” (E1)

“Não são muito bons porque o aluno leva muitas dificuldades pois na 1ª classe ele não reprova mas na 2ª reprova, repete o ano continuando como é óbvio com dificuldades, pois os conteúdos são diferentes e mais difíceis e o professor não vai perder tempo com este aluno.” (E2)

“Os efeitos são negativos, por exemplo, temos alunos que não sabem ler nem escrever e com a transição automática que a reforma exige, os efeitos não podem ser positivos.” (E3)

“Os efeitos no ensino primário são negativos. Muitas vezes, a pessoa não domina o conteúdo, não sabe como fazer, fica atrapalhada, se tiver livro limita-se a passar a matéria no quadro e nada mais. Ninguém dá aquilo que não tem.” (E4)

“Pode ser que eu seja pessimista, mas no ensino primário os efeitos não são positivos pelo facto de, em alguns casos, o professor não estar bem preparado para lecionar neste nível de ensino.” (E5)

“Há efeitos bons quando o professor se dedica, se aplica, mas se o professor não domina a disciplina que vai ensinar? Nada, vai criar deficiência nos alunos, logo os efeitos são bastante negativos. Por isso o professor tem que investigar cada vez mais e as disciplinas devem ser dadas em função da especialidade dos professores.” (E6)

Referem também o aumento do trabalho do professor que, por sua vez, tem provocado uma certa sobrecarga nos professores:

“Os professores queixam-se bastante por causa do aumento do trabalho, muitos deles estão a dar disciplinas sobre as quais não têm nenhuma formação como exemplo as disciplinas de educação física e educação musical, os alunos transitam com deficiências e muitos deles não sabem escrever.” (E7)

“Com a reforma aumentou o trabalho dos professores e, quanto os efeitos, penso que quando ela for implementada em todos os sistemas de ensino aí poder-se-á sentir os efeitos”. E8

“Há sobrecarga de horário para o professor. Disciplinas que os professores não dominam na 5ª e 6ª classe.” (E10)

Cinco professores apresentam uma visão positiva dos efeitos da reforma ao nível do ensino primário, fazendo referência ao comportamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem e ao tempo que se deve esperar para se sentir os efeitos da reforma, como se nota nos seguintes excertos:

“Esta reforma em relação ao ensino primário nota-se que o aluno aplica-se mais ao estudo, participa mais nas aulas, pois ele estuda constantemente porque sabe que vai ser avaliado.” (E11)

“Nós aderimos à reforma há bem pouco tempo, precisamos de aguardar por mais tempo para começarmos a sentir os efeitos da mesma.” (E16)

“Se forem bem aplicados os ensinamentos da reforma por parte dos professores, os efeitos serão positivos o que se passa é que os professores têm que estar bem preparados e os formadores também e isso nem sempre acontece.” (E17)

“O que eu noto é que pelo facto de o aluno ser avaliado constantemente, ele está mais solto, participa mais nas aulas, com ideias, fazendo perguntas e é mais dedicado.” (E19)

“Nem todos os professores do ensino primário estão devidamente preparados para aplicação da reforma, logo os efeitos nem sempre são os esperados, mas nota-se nalguns casos que os alunos estão mais à vontade participam mais nas aulas.” (E25)

Por outro lado, os professores foram questionados sobre as alterações na prática do seu trabalho quotidiano, e se mudaram formas de trabalho com os seus colegas, referindo a monodocência, o novo sistema de avaliação devido ao facto de os alunos serem avaliados sistematicamente, aumentando a colaboração entre eles, referem ainda o facto de nem todos dominarem os conteúdos da reforma, corroborando o que já referimos atrás. Vejamos os seguintes excertos:

“No sistema educativo anterior, os professores davam as aulas consoante a especialidade de cada um, agora na reforma um professor dá todas as disciplinas, o que muda é o tempo letivo.” (E17)

“Uso de cadernetas no processo de avaliação do aluno porque, no sistema anterior, não existiam tantas cadernetas o professor apenas usava uma para todos.” (E14)

“As avaliações agora são constantes, já não esperamos só pelas avaliações trimestrais e semestrais a caderneta atual do aluno tem características diferentes da anterior, basicamente é isso, pois tenho pouco conhecimento do sistema educativo anterior.” (E20)

“A avaliação agora é contínua, anteriormente era mensal e trimestral. Na reforma o professor é obrigado a dar todas as disciplinas; anteriormente era uma disciplina para cada professor conforme a especialidade na 5ª e 6ª classes.” (E23)

Em relação à mudança na forma de trabalho entre colegas, os professores entrevistados dizem não ter mudado, tendo continuado a colaboração:

“A forma de trabalho com os colegas não mudou apesar de ter havido um aumento no trabalho porque continuamos a trabalhar juntos, a colaboração entre nós continua.” (E3)

“Não mudei a forma de trabalhar com os meus colegas porque cada um está na sua sala a dar aula e quando temos dúvidas colaboramos sempre uns com os outros.” (E4)

“Não mudamos a forma de trabalho apenas agora devido ao aumento das disciplinas e porque nem todos dominam muito bem, passamos mais tempo uns com os outros mas aquele espírito colaborativo mantém-se.” (E7)

“Não. Nós planificamos, quem tiver dúvidas expõe e todos de uma forma colaborativa vamos tirando as dúvidas, apesar de que cada um tem a sua forma de trabalhar, sempre fizemos isso e continuámos a fazer, não mudou.” (E9)

Podemos concluir que estes professores têm, globalmente, uma perceção negativa dos efeitos da reforma ao nível do ensino primário, realçando a falta de competências na maior parte dos professores. No entanto salientam como positivo, a mudança de comportamento do aluno perante o ensino como sendo mais participativo, ou seja, “a aprendizagem do aluno é, também, suscitada pelos seus interesses e necessidades” (Libâneo, 1994, p. 104). Estes professores consideram prematura a avaliação dos efeitos da reforma pelo pouco tempo que tem desde a sua implementação e salientaram o facto de a colaboração entre os professores ter continuado.

5.6. A Formação Contínua

5.6.1. Formação Contínua Frequentada

A Tabela 27 apresenta, para além da formação académica dos vinte e cinco professores entrevistados, a quantidade de professores que frequentou os seminários de capacitação, o que nos permite perceber o interesse destes professores em melhorar o seu desempenho.

Tabela 27: Formação Académica

Itens	(f)
Seminários de Capacitação	21
Licenciatura em Ciências da Educação	4
Curso Médio de Formação Docente	9
Curso Básico de Formação Docente	4

Pela leitura deste quadro verificamos que os professores entrevistados fizeram a sua formação inicial em escolas de formação de professores, tendo participado em seminários de capacitação noutras escolas. Como refere Mesquita (2011, p. 22) “para que o professor se profissionalize, torna-se necessário uma *formação profissionalizante* que tenha por base uma reflexão sobre a ação e na ação”. Também verificamos que seis dos professores entrevistados continuaram os estudos, investindo desta forma, na sua formação para a docência, salientado a vontade de aprender sempre e atualizarem os seus conhecimentos. Deste modo, procurámos analisar mais concretamente o tipo de formação frequentada, as suas motivações e necessidades e as suas representações não só ao nível da repercussão na prática, mas também sobre a sua conceção em geral, e também as suas expetativas em relação à sua formação no futuro.

Em relação ao tipo de formação frequentada, temas e modalidades e os motivos dessa escolha. A maior parte dos professores entrevistados frequentaram o curso médio de formação docente, manifestando o interesse em dar continuidade à formação e, sobretudo capacitarem-se cada vez mais, como se pode notar nos seguintes excertos:

“Fiz o curso acelerado de professores, o curso médio de formação docente. Fiz essa escolha porque sou professora e porque gosto sempre de aprender para aumentar os meus conhecimentos. No âmbito da minha profissão, fui frequentando seminários de capacitação. Num

dos seminários falou-se do programa internacional para o desenvolvimento da criança; em outros seminários falamos das metodologias de ensino e como se deve dar uma aula entre outros. O último seminário que fiz foi sobre a reforma educativa onde aprendemos as técnicas de avaliação. Esse seminário funcionava no período da manhã durante 15 dias.” (E1)

“Para além da formação no instituto médio de educação, são os seminários que fui fazendo no magistério primário e na escola do ensino especial em Benguela. Tudo isso para aumentar a minha capacidade como professora que sou. Falamos da metodologia de ensino, como elaborar um plano de aula, dávamos aulas simuladas e aí aprendemos bastante.. As aulas eram dadas no período da manhã das oito às 14 horas e decorriam no período de férias dos alunos.” (E2)

“Curso básico de formação docente; curso médio de formação docente; curso superior de ciências de educação; em Benguela. Por ser professora, dando continuidade à formação para melhorar os meus conhecimentos, capacidades, competências e melhor desempenho da minha profissão. O curso médio fiz em cinco anos, o superior em quatro anos. Num período trabalhava e no outro ia para a escola. Frequentei seminários de capacitação.” (E9)

“Estou a fazer o curso médio de formação de professores e tenho participado em seminários de capacitação; no IMNE; essa escolha deveu-se ao facto de ser professor e necessitar de aumentar os meus conhecimentos para poder exercer bem a minha profissão; como se deve dar uma aula, como o professor se deve comportar perante o aluno, conhecimentos de pedagogia e psicologia, cultura geral entre outras; no horário normal de aulas, no período da manhã.” (E12)

“Fiz alguns seminários sobre a formação de professores incluindo o seminário dos PALOP. Neste momento estou a frequentar um curso superior de educação na especialidade de matemática no ISCED; essa escolha porque tem a ver com aquilo que é a minha profissão, para aumentar os meus conhecimentos e melhorar cada vez mais; nos seminários nós falávamos de vários temas de entre eles a avaliação, a planificação, os métodos de ensino, enfim, tudo o que tem a ver com o processo de ensino-aprendizagem; esses seminários eram dados a todos os professores antes do início de cada ano letivo, nos dois períodos do dia e durante 15 dias.” (E25)

Sobre a organização da formação contínua, os decisores políticos descreveram o modo com esta se apresenta, identificando algumas fragilidades:

“Não temos nenhuma organização.” (decisor político 5)

(...)A formação contínua é organizada desde o nível macro que estabelece as políticas gerais e tem realizado ações de formação para formadores, e depois vamos baixar ao nível da província, ao nível de escola onde se situa o elemento mais importante de toda essa cadeia de formação. É programada pelas repartições municipais em primeiro lugar. Elas, por força do calendário escolar nacional, antes do início do ano letivo, portanto, no final de janeiro do ano anterior, estão obrigadas porque está prescrito que façam ações de formação. Têm uma semana para a realização de ações de formação, para realização de formação contínua, jornadas pedagógicas em prol da formação do professor, portanto esta é uma parte da organização. Independentemente do que está prescrito pelo ministério, as escolas no quadro das suas competências estão obrigadas constantemente a realizarem ações de formação, por iniciativa própria ou por iniciativa da direção provincial da educação temos programado e feito a supervisão das ações de formação dos professores do ensino primário dos diretores, este é o procedimento que nós temos.” (decisor político1)

Como foi referido anteriormente, a formação contínua para os professores que lecionam no ensino primário em Benguela, tem sido com base em seminários de capacitação. A esse respeito um decisor político destaca o papel dos seminários enquanto modalidade mais tradicional de formação, realizados de “modo acelerado” como referem também os professores:

“A formação contínua é programada pelas repartições municipais em primeiro lugar. Elas por força do calendário escolar nacional, antes do início do ano letivo, portanto no final de janeiro do ano anterior, estão obrigadas porque está prescrito que façam ações de formação. Têm uma semana para a realização de ações de formação, jornadas pedagógicas em prol da formação do professor, portanto esta é uma parte da organização. As modalidades hoje são os seminários. É quase a única modalidade é aquele tradicional seminário. São organizados, em primeiro lugar, por uma planificação da direção provincial de educação e das escolas, independentemente de estar prescrito no calendário escolar. Nós estamos a introduzir agora, há dois ou a três anos, o princípio de que primeiro auscultamos as escolas, as repartições municipais para saber que temas, que assuntos, que conteúdos é que são mais úteis naquele momento. Portanto, fazemos uma pesquisa a partir da base, recebemos sugestões sobre o que é que vai consistir o próximo seminário, portanto, é isto que temos feito, fazer uma prévia preparação dos formadores transmitir aos formadores os objetivos da formação, possibilitar que eles tenham os conteúdos que vão

administrar com alguma antecedência de maneira que os formadores também estejam melhor preparados para as ações de formação.” (decisor político 1)

Relativamente à utilidade, aspetos mais positivos e menos positivos no âmbito da formação contínua frequentada, concretamente os seminários de capacitação, no geral os professores entrevistados consideram terem sido bastante úteis, pelo facto de terem aperfeiçoado as suas práticas e, em alguns casos, saírem mais preparados:

“Esses seminários são bastante úteis e os professores precisam deles; depois desses seminários o professor sai mais capacitado, com conhecimentos novos, o que ajuda muito a sua prática na sala de aula e vai melhorando o seu desempenho.” (E3)

“São muito úteis, ajudam bastante, e é com base nestes conhecimentos que eu trabalho; são vários os aspetos positivos porque preparam o professor e fazem com que os professores façam uma análise do seu trabalho e possam corrigir o que estiverem a fazer de errado.” (E5)

“Foram úteis, pois quando regressamos para as nossas escolas o nosso desempenho era muito melhor. Um aspeto positivo desses seminários é o facto de maior parte dos professores melhorar as suas práticas.” (E10)

“Muita utilidade porque através do curso acelerado de professores, consegui posicionar-me como profissional da educação; o facto de conseguir conduzir o processo de ensino de forma que os alunos aprendam é um aspeto positivo.” (E17)

“Foram bastante úteis, é sempre mais alguma coisa que se aprende de importante para o ensino; o aspeto mais positivo é o facto de se manter o professor atualizado em matéria de ensino.” (E25)

Fazendo referência aos aspetos menos positivos dessa formação, alguns professores salientam fatores como a falta de domínio dos conteúdos pelos formadores, o que corrobora o que foi dito anteriormente, assiduidade por parte destes, o tempo e a frequência dos seminários e o facto de nem todos os professores poderem participar nestes seminários, como podemos constatar nestes depoimentos:

“O aspeto negativo é que muitas das perguntas que fazíamos, os formadores não nos conseguiam responder.” (E1)

“O aspeto menos positivo durante alguns seminários foi a falta de domínio por parte daqueles que davam os conteúdos.” (E11)

“Mas em algumas questões os professores não eram muito objetivos, por exemplo, o professor que deu o seminário sobre educação musical não tinha formação nesta área.” (E18)

“O aspeto menos positivo é quando os professores faltam, não são assíduos porque nós precisamos mesmo de aprender principalmente os professores do ensino primário.” (E3)

“Os aspetos menos positivos é que alguns orientadores nem sempre apareciam para darem as aulas.” (E21)

“Aspetos menos positivos, se calhar aumentar o tempo de duração dos seminários eu acho que é ser muito curto e que deveriam ser dados em vários períodos do ano letivo em vez de ser só uma vez por ano.” (E20)

“Esses seminários deviam ser constantes e isso não acontece.” (E22)

Tendo em conta a reforma do sistema educativo angolano, são exigidas novas competências profissionais aos professores e aos agentes educativos nos vários domínios da atividade educativa. Como salienta Day (2004, p. 182) “as reformas terão mais possibilidade de serem implementadas com sucesso se o conhecimento e as destrezas dos professores forem melhorados”. Neste sentido, e segundo o plano mestre de formação de professores, devem ser organizadas ações de formação contínua e à distância para os diferentes perfis de professores para elevar o seu nível académico e de formação pedagógica, bem como ações de formação para a atualização científica e pedagógica. A esse respeito os decisores políticos admitem que o conhecimento técnico-profissional e científico, os aspetos éticos, morais e culturais constituem ferramentas que devem fazer parte do perfil do professor, como se verifica nestes excertos:

“Em primeiro lugar, tem que ter aquelas competências que estão ligadas ao saber, as ciências que ele vai ensinar. Ele tem que ter boas competências em língua portuguesa, matemática, estudo do meio, ele tem que ser competente para pegar no programa que vai lecionar e ser competente nisto, eu diria mais, nós não podemos fugir do termo excelência, nós temos que procurar a excelência (...). Ora, as competências em língua portuguesa matemática, científicas, as competências mais no âmbito das pedagogias, metodologias da didática, ele tem que saber o que está a fazer(...). O perfil dele também tem que ser um perfil ético e moralmente irrepreensível, não

estamos a procura de santos, mas sim à procura de bons profissionais, que aquilo que diz também reflete o seu comportamento ético-moral e também patriótico mas temos que ter em atenção que estamos a construir a pátria e nós não podemos aliar este princípio cívico-patriótico do perfil e das competências do professor.” (decisor político 1)

“O professor tem que ser um bom professor que domine a língua portuguesa, que domine a matemática, depois também as expressões, sabe que a gente diz que a criança aprende brincando se o professor não domina estas técnicas automaticamente o professor do ensino primário não sabe fazer nada. Quer dizer língua portuguesa, matemática, expressões, o canto e o desenho principalmente, a educação física, está a ver, porque se não temos muita gente que não domina essas expressões motoras, era preciso dominar o canto, quer dizer o professor tem que dominar quando a criança estiver a dormir na sala ou ver que não há rendimento, tem que saber dominar as metodologias do ensino da matemática da língua portuguesa, ele tem que ter essas competências, dominar as metodologias de ensino tanto da matemática, da língua portuguesa, portanto ele tem que ter essas competências, caso contrário não estamos a fazer absolutamente nada.” (decisor político 5)

No discurso que se segue o decisor defende um professor reflexivo, com conhecimentos e com uma preparação multifacetada que lhe permita ser um bom professor para que possa formar homens úteis à sociedade:

“Bem, competências do professor do ensino primário, em primeiro lugar, tem que ser uma pessoa reflexiva, colaboradora, uma pessoa ativa, cordial, com espírito de liderança e trabalhadora acima de tudo porque esses são os requisitos, a meu ver, que fazem um todo para que o papel que recai ao professor do ensino primário tenha a finalidade desejada, que é formar um homem competente e útil para a sociedade.” (decisor político 4)

5.6.2. Repercussões da Formação Frequentada na Prática

Quanto aos resultados e às repercussões na prática da formação contínua frequentada, dez dos professores referiram que teve efeitos nas suas práticas pedagógicas, mais concretamente, levando-os a melhorar o seu desempenho, como se nota os seus depoimentos:

“Adquiri bons conhecimentos e consigo desempenhar bem a minha profissão. O facto de ter frequentado os seminários sinto-me capacitada e melhorei muito o meu desempenho e não tenho dificuldade ao dar as minhas aulas.” (E2)

“Houve bons resultados porque, pelo facto de termos frequentado os seminários, melhoramos a nossa maneira de trabalhar. Por exemplo na matemática onde eu tinha algumas dúvidas, consegui superar e os meus alunos passaram a compreender melhor a forma como eu dava as aulas e começaram a apresentar melhores resultados.” (E4)

“Os resultados são positivos, melhorou a minha maneira de planificar as aulas e o meu desempenho.” (E5)

“Os resultados foram bastante bons porque ajudou-me muito, sobretudo no ambiente a nível da sala de aula, já consigo lidar melhor com o aluno. Repercussões na prática, encaro de uma maneira diferente a minha profissão e consigo já ultrapassar alguns obstáculos e melhorei muito o meu desempenho. Por exemplo, na planificação diária e semanal, já consigo ver quais são os objetivos que pretendo atingir em cada aula.” (E20)

Estes testemunhos vão ao encontro dos resultados obtidos no inquérito por questionário sobre as repercussões dos seminários, em que uma percentagem bastante elevada (85.5%) dos professores considerou que a formação frequentada permitiu melhor a sua prática pedagógica, através dos conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas nas ações de formação. De salientar também que três professoras entrevistadas referiram o facto de não só aplicarem os conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica, como também ajudarem os outros colegas que não tiveram acesso a esta formação, como expressam nas suas declarações:

“Na prática isso foi muito bom porque aqueles que não tiveram acesso a esse seminário, nós que frequentamos estamos ajudando os outros colegas.” (E1)

“Bastante bons como acima me referi, hoje estou capacitada para dar as minhas aulas sem problemas e ajudar alguns colegas que apresentam algumas deficiências.” (E6)

“Tudo o que eu aprendi ajudou bastante na minha prática, melhorei bastante, consigo transmitir com mais firmeza os conteúdos aos meus alunos e a alguns colegas.” (E11)

Um outro aspeto referido por oito professores entrevistados diz respeito às repercussões da formação contínua a nível pessoal (crenças, atitudes, conhecimentos). Segundo estes professores, houve uma mudança de atitudes decorrentes dessa formação:

“Tive bons resultados. Ao dar as minhas aulas notei que melhorei bastante, deu para notar que da forma que eu dava as aulas os alunos já faziam mais perguntas, notava-se o interesse dos alunos nas aulas.” (E10)

“Os resultados foram ótimos porque a partir daí aumentaram os meus conhecimentos, muita coisa que não fazia já conseguia fazer; melhorei a forma de trabalhar com os meus alunos.” (E12)

“Os resultados obtidos foram bons, melhorei muito, no próprio processo de ensino noto que os alunos assimilam mais facilmente.” (E13)

Por outro lado, também foi solicitado aos professores entrevistados descrever algumas aprendizagens significativas realizadas ao nível profissional. A maior parte dessas aprendizagens ocorreu no contexto de formação, como se pode observar nas suas declarações:

“Como dar uma aula de forma concreta, pondo as crianças manuseando os meios de ensino. Na Espanha durante um seminário da educação; com uma professora; os alunos aprendem melhor e mais facilmente.” (E7)

“Sim, na disciplina de psicologia pedagógica, o facto de saber porquê que o aluno não assimila, é uma questão que me marcou. No ISCED com a professora ... (supressão do nome). Hoje consigo lidar bem com essa situação. Quando o aluno não assimila, há vários fatores que podem estar na base disso. Portanto, hoje na prática já consigo reagir perante esse tipo de situação.” (E9)

“Foi na aula de português, como fazer uma leitura por unidades de pensamento. Durante o seminário dos PALOP; com a professora ... (supressão do nome), hoje ensino aos meus alunos que para uma melhor compreensão do texto é necessário fazer uma leitura pausada tendo em conta a pontuação do mesmo. Sinto-me feliz porque eles sabem fazer uma boa leitura.” (E11)

“Acredito que é mesmo o aprender a dar uma aula e a prática no dia-a-dia. No ISCED em Benguela, com a minha professora de prática docente, numa escola onde tudo estava preparado para o efeito, como preparar e dar uma aula, então foi uma experiencia muito boa, foi a melhor.

Os efeitos que produziram é que agora caminho sem mestre. Ah... tenho uma sala de aula e já consigo ir andando sozinha." (E20)

"Aprendi como dialogar com os alunos, aquele contacto entre o professor e o aluno também é um elemento fundamental para o processo de ensino aprendizagem. Foi com o professor ... (supressão do nome); durante a minha formação no ISCED; os efeitos foram bastante positivos porque descobri que dentro de uma sala de aulas surgem sempre alunos introvertidos e dificilmente expressam aquilo que sentem então aí o professor tem que saber dialogar com o aluno no sentido de poder ultrapassar o problema." (E25)

Um dos professores entrevistados referiu como sendo aprendizagem significativa a sua atividade, fazendo trabalhos específicos com os alunos com problemas de aprendizagem, levando-os a aprender a ler:

"Na classe que leciono alguns alunos não conseguiam ler, era preciso trabalhar mais, buscar métodos para poderem ultrapassar essa dificuldade e, no fim do ano, esses alunos já conseguiam ler, consegui pôr na prática aquilo que fui aprendendo ao longo da formação. No magistério primário; com vários formadores; são os que acima me referi." (E13)

Entretanto, os professores entrevistados, fazem também referência ao papel da formação recebida para a aquisição e desenvolvimento das competências profissionais. A esse respeito, treze dos professores entrevistados destacam a importância da formação recebida na aquisição de conhecimentos e competências profissionais, sentindo-se capazes do exercício da profissão com maior profundidade, conforme descrevem os seus testemunhos:

"Como profissional, sinto-me com capacidade de exercer a minha profissão, fico perante os alunos sem problemas. A formação que tenho recebido ao longo deste tempo, as pesquisas que faço, a minha própria prática, a convivência com professores mais experientes têm contribuído muito para o desenvolvimento das minhas competências profissionais." (E3)

"A minha formação desempenha um bom papel na minha profissão porque só uma pessoa formada pode ter conhecimentos propícios para a sua área de ação, consegue orientar de maneira eficaz os alunos, fala com conhecimento de causa." (E5)

"Depois dessa formação sinto que estou capaz de exercer bem a minha profissão, trato de questões que têm a ver com a minha profissão com maior profundidade." (E9)

“Hoje naquilo que é a minha profissão eu sei fazer e praticando aquilo que aprendi vou adquirindo uma certa capacidade e exercer a minha profissão sem problemas.” (E17)

“Com esta formação o trabalho que faço com os meus alunos tem-me sido fácil, tenho competência para exercer com muita destreza a minha profissão.” (E24)

Quatro professores entrevistados referem ter aprendido muito e por isso melhoraram o seu desempenho, capazes de darem respostas a outras situações que vão surgindo, como se pode notar nos seguintes excertos:

“Essa formação que recebi tem contribuído bastante para melhorar o meu desempenho, tenho aprendido muito e sinto que os meus alunos estão mesmo a aprender e estou capacitada para o exercício da minha profissão.” (E8)

“Aos poucos vou-me capacitando, tenho melhorado bastante o meu trabalho.” (E12)

“Tem sido benéfica, faço sempre uma pesquisa constante sobre aquilo que aprendi para melhorar e isso desenvolve muito as minhas competências profissionais. Estou sempre em atualizações e isto é benéfico para mim.” (E20)

“É através dessa formação que consigo dar as aulas, como lidar com os alunos e dar respostas a outras situações que surgem no decorrer das aulas e ajuda a melhorar cada vez mais o meu trabalho.” (E21)

“Tem tido um papel importante, pois hoje sou o que sou, sinto-me capaz de dar resposta a determinadas situações que acontecem no meu dia-a-dia.” (E22)

Os professores entrevistados também se pronunciaram sobre as áreas de formação que preferem, ressaltando as relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem por forma a estarem cada vez mais por dentro daquilo que é a sua profissão, como se nota nas suas declarações:

“A minha preferência é mesmo a pedagogia porque sou professora e nesta área irei aperfeiçoar-me cada vez mais.” (E1)

“Eu prefiro a didática geral e a didática especial porque essas disciplinas remetem-me muito mais na profissão; outra área é a psicologia pedagógica porque aprendemos a conhecer o lado

psicológico do aluno, buscar as razões do comportamento do aluno depois orientá-lo em função daquilo que ele apresenta.” (E5)

“Se eu tiver oportunidade de ingressar para o ensino superior, eu gostaria de fazer pedagogia e didática porque penso que são áreas que estão ligadas à minha profissão e assim iria ter mais conhecimento.” (E6)

“Prefiro as metodologias de ensino porque o professor deve saber ensinar cada vez mais e melhor.” (E18)

“Prefiro a pedagogia e a psicologia porque nestas disciplinas vou aprender como dar uma aula e como lidar com os alunos e entendê-los melhor tendo em conta as características individuais.” (E23)

Outros professores preferem as metodologias de ensino da língua portuguesa e da matemática, tendo alegado os seguintes motivos:

“A área de formação que prefiro é a língua portuguesa e o estudo do meio porque gosto de saber falar bem o português e o estudo do meio está ligado à natureza e eu gosto.” (E3)

“Eu prefiro a matemática e a língua portuguesa porque gosto de ver o aluno a escrever e dar respostas concretas e isto consegue-se através da língua portuguesa.” (E4)

“Prefiro a língua portuguesa porque nesta disciplina aprende-se muito, como se expressar convenientemente e isso faz falta para o professor.” (E15)

“Prefiro a área da metodologia do ensino matemática porque como professor que sou tenho que ter capacidade para ensinar e gerir essa disciplina na sala de aula.” (E25)

Ao examinarmos os discursos dos professores entrevistados, identificámos a diversidade e também a individualidade dos processos de formação. Por outro lado, da análise destes relatos, podemos referir que apontam de um modo geral, para o reconhecimento do interesse e da importância da formação no plano individual, e também reconhecendo o seu impacto no seu desempenho profissional.

5.6.3. Entendimento da Formação Contínua no Atual Modelo

A maior parte dos professores entrevistados destacou aspetos positivos sobre a formação frequentada ao nível das suas repercussões na prática, apresentando uma visão positiva das ações de formação contínua no quadro do atual modelo. Apesar disso, outros professores têm uma visão negativa destacando as seguintes razões: “muito fraca”, “professores recém-formados deixam muito a desejar”, “os próprios orientadores deviam ter mais competências”, “falta de rigor na seleção dos orientadores”, “transmissão de conhecimentos de forma inadequada”. Assim sendo, quatro professores entrevistados manifestam essa visão negativa no quadro do modelo atual de formação, do seguinte modo:

“A formação contínua atual do professor está muito fraca porque a forma como os professores recém-formados dão as suas aulas deixam muito a desejar, nem parece terem formação. E, muitas vezes, o professor não sabe escrever em condições e o aluno tira do quadro aquilo que o professor escreve para o caderno.” (E4)

“A formação contínua atual é boa, mas tudo depende de quem a dá, os próprios orientadores deviam ter mais competências, penso que devia haver muito rigor na seleção dos orientadores.” (E5)

“Acho que não é muito boa porque há determinados professores que transmitem os conhecimentos de forma inadequada.” (E14)

“Um pouco limitada, acredito que seja das condições que vivemos.” (E20)

A questão do atual modelo de formação contínua ao nível do ensino primário também foi referenciada pelos decisores políticos, notando-se no discurso do decisor político 5, a não existência de um modelo claro e consistente, como ilustra o seguinte excerto:

“Não existe o modelo, mas há instituições que fazem, há direções provinciais que fazem que são as tais capacitações, as escolas criam uma forma de juntar os professores, e atualizar as matérias, mas não aquela formação contínua baseada fundamentalmente nas situações precárias que os professores têm; quer dizer, o professor é do ensino primário, está a dar aulas, mas a formação dele é matemática-física, automaticamente ele tem que ter uma formação contínua em metodologias de ensino do ensino primário. Há províncias que dão essa formação, de verificar que, às vezes, sai na imprensa a dizer que a província tal está a capacitar os professores, mas

esta capacitação, esta formação contínua só terá efeito exequível e com força se tiver esse efeito de progressão porque o professor fica motivado, o professor fica motivado porque sabe que ganhou créditos e esses créditos têm algum efeito para tal. Porque, se por eventualidade, o ensino superior estivesse mesmo a fazer grandes investigações viradas ao ensino geral ou ao ensino primário, nós estaríamos bem, quer dizer a nossa universidade a fazer as investigações e a dizer-nos dos nossos problemas, mas não. A universidade bloqueou e ficou lá no superior e nós ficamos no inferior.” (decisor político 5)

Porém, outro decisor, referindo-se ao modelo de formação contínua, e apesar de tudo estar prescrito pelo ministério da educação, faz referência a um modelo que, se for bem aplicado segundo este decisor, pode ser parte da solução para os grandes problemas do ensino primário:

“O modelo de formação contínua tem vindo a ser pensado desde há muito tempo que deu origem há anos atrás a esse plano mestre que deu também a criação das zonas de influência pedagógica e outros instrumentos de formação, quer a formação pontual para todas as disciplinas, quer a formação mais geral. Portanto, é um modelo que sendo bem aplicado, e tendo formadores e escolas com recursos disponíveis para realizar contínua e profissionalmente as ações de formação, é um modelo que pode ajudar a resolver os grandes problemas do ensino primário. Portanto, é um modelo que não é acabado, não é definitivo, mas que vai sendo aprimorado à medida que os professores ganham experiência, os formadores ganham experiência e que o ministério tenha informação suficiente para poder alterar a sua conceção geral. O modelo é adotado, mas é nestes princípios ainda que estamos muito apegados àquilo que vem do ministério, as escolas exercem pouco esse seu direito de autonomia (...) se nós conseguirmos aproveitar o potencial do modelo, dentro de quatro, seis anos terá quer ser aprimorado ou eventualmente substituído e temos que buscar experiências e tudo aquilo que se foi fazendo ao longo dos anos ir aperfeiçoando, sempre com o objetivo de que os professores têm que ter competências para ensinar e evitar que se refugiem em certos estereótipos e como é agora o grande problema ou o pseudoproblema da monodocência e o problema da transição automática. Portanto, a formação tem que ir ajudando a resolver estes problemas criados de forma voluntária ou involuntária.” (decisor político 1)

Relativamente à opinião dos professores entrevistados, em termos de proposta para a organização de uma formação contínua ao nível de professores primários, um elevado número de professores

considera ser as metodologias de ensino da língua portuguesa e da matemática, referindo serem disciplinas base e em que os professores apresentam muitas dificuldades. Como foi sublinhado anteriormente, essas dificuldades são decorrentes sobretudo da reforma educativa. Os seguintes depoimentos ilustram o que foi dito:

“A metodologia do ensino da língua portuguesa e da matemática.” (E7)

“A minha proposta seria: as metodologias de ensino da língua portuguesa e matemática respetivamente porque os professores apresentam muita dificuldade nestas disciplinas, como dar uma aula, o sistema de avaliação e a planificação.” (E8)

“Eu proporia a metodologia de ensino da língua portuguesa e da matemática por serem disciplinas base.” (E11)

“Proporia o ensino da língua portuguesa porque o português é a base, o aluno para entender as matérias, o professor tem que se expressar convenientemente.” (E16)

“Eu proporia os seguintes temas: A metodologia do ensino da matemática, como dar uma aula de música porque é uma disciplina que foi introduzida agora no âmbito da reforma e os professores não dominam.” (E17)

Outros professores ressaltam como proposta a metodologia do ensino primário e área de diagnóstico, para poderem diagnosticar possíveis deficiências nos seus alunos, como podemos ver nestes excertos:

“A metodologia do ensino primário, área de diagnóstico para o professor conseguir diagnosticar sempre que o aluno tenha alguma deficiência.” (E2)

“Eu proporia como tema a metodologia para o ensino primário.” (E5)

“As metodologias de ensino e a cadeira de diagnóstico.” (E13)

Apenas dois professores salientaram a psicologia e psicologia pedagógica para, como referiram, melhor lidar e compreender os alunos:

“A minha proposta seria todos os temas que têm a ver com o processo de ensino e a psicologia, porque nós trabalhamos com crianças e precisamos de conhecê-las.” (E1)

“Aulas práticas, psicologia pedagógica para o professor saber lidar com os alunos, compreendê-los melhor.” (E21)

Em relação à organização da formação, concretamente em termos de modalidades e contextos, a maior parte dos professores entrevistados defende a formação centrada na escola, nos dois períodos (manhã e tarde), ou seja, os professores participam no período oposto à sua atividade, dando, desta forma, possibilidades de participação a um número elevado de professores na formação. Na sua opinião, esse facto deve-se à diversidade e interesses dos professores em quererem aprender cada vez mais e, porque nas próprias escolas, os professores estão mais abertos na exposição das suas dificuldades. Portanto, os professores nos seus discursos, fazem transparecer a ideia de que a formação centrada na escola, é o modelo de formação ideal (Forte, 2005) para a resolução das suas necessidades e problemas:

“Esse seminário devia ser organizado por classes; acho que deviam ser realizados nas próprias escolas porque as pessoas estariam mais abertas ao exporem as suas dificuldades”. E5

“A formação funcionaria nos dois períodos para dar possibilidades a todos os professores de participarem; nas próprias escolas.” (E12)

“Esta formação deveria ser dada nas próprias escolas, nos dois períodos para que abrangesse maior número de professores.” (E15)

“Com a participação da maior parte dos professores, nos dois períodos, e nas próprias escolas.” (E18)

“Esses seminários deveriam ser dados no período maior de férias, todos os anos, durante três meses; essa formação deveria ser dada nas escolas de formação de professores. Esses seminários deveriam ocorrer a nível de coordenações de zona, a nível de escolas.” (E20)

“No meu entender, esses seminários deveriam ser dados de três em três meses, principalmente para os professores novos, com aulas simuladas para os professores poderem praticar; funcionariam nas próprias escolas e os formadores deslocavam para essas escolas para o efeito.” (E21)

No entanto, quatro professores entrevistados defendem a formação no magistério e na escola de formação de professores:

“Eu convocaria todos os professores do ensino primário e daria essa formação no magistério primário e no fim do seminário selecionava alguns professores para darem algumas aulas simuladas para consolidação de tudo aquilo que se aprendeu.” (E3)

“Esta formação deveria ser dada num período de três meses, no fim do ano letivo, numa escola de formação de professores.” (E11)

“Teria em conta o período de trabalho dos professores, de manha para aqueles que lecionam à tarde e vice-versa; na escola de formação de professores.” (E14)

“Esses seminários deveriam ser dados no período maior de férias, todos os anos, durante três meses; essa formação deveria ser dada nas escolas de formação de professores.” (E19)

Aos professores também foi questionado sobre quem deveriam ser os formadores. De um modo geral, estes professores fazem referência a questões de competência profissional, concretamente, pessoas “capacitadas”, com “muita experiência” e “formadas na área da educação”. Em relação a quem deveria organizar essa formação, a repartição municipal de educação é indicada pela maioria dos professores como sendo a responsável pela organização da formação e pelo facto de ser a entidade que responde pela educação no município. Estes excertos ilustram a opinião dos entrevistados:

“Professores com conhecimentos, competentes e com formação pedagógica. O chefe da repartição municipal por que é ele que controla os professores, sabe quem são os que mais necessitam de formação e define as políticas educativas.” (E1)

“Os formadores devem ser pessoas capacitadas para dirigir, pessoas que dominam os conteúdos. Deveriam ser as direções de escola sob orientação da repartição municipal da educação porque cabe a eles a supervisão dos professores.” (E2)

“Os formadores deveriam ser pessoas capacitadas, com conhecimentos, formação e experiência; essa formação deveria ser organizada pela repartição municipal de educação porque são eles que traçam as políticas educativas.” (E3)

“Os formadores deveriam ser pessoas capacitadas, com muita experiência, conhecedoras e formadas na área da educação; a direção provincial da educação é quem deve organizar essa formação porque é quem manda na educação ao nível da nossa província.” (E8)

“Deveriam ser pessoas capacitadas, com formação na área pedagógica; essa formação deveria ser organizada pela repartição municipal de educação porque são eles que mandam na educação no município de Benguela. Cada Repartição municipal de educação devia ter um programa específico para esse tipo de atividade porque são eles que gerem a educação, então eles têm esse poder.” (E20)

De um modo geral, os professores têm uma visão positiva da sua formação, sobretudo ao nível das suas repercussões na prática, privilegiando a formação por modalidades mais próximas dos seus contextos de trabalho, proporcionando, assim, maior abertura para exporem as suas dificuldades e a resolução de problemas relacionados com a profissão. Elegem um formador com competências científicas e pedagógicas, como salientam alguns entrevistados, “com conhecimentos, formação e experiência”, “especializados na área da educação”, capazes de modificar as atitudes dos professores em formação.

5.6.4. Expetativas Relativamente à Frequência da Formação no Futuro

Todos os professores entrevistados sentem-se motivados, interessados e disponíveis em continuar a participar em ações de formação contínua, realçando o desejo de aprender sempre e cada vez mais, porque o objetivo é melhorar. Alguns salientam o facto de necessitarem de aprender e “inovar sempre”, ou seja, estarem sempre preparados para o “*devoir*”. Também manifestam o desejo de continuar com os seus estudos para melhor desempenho profissional, com expressam os seguintes excertos:

“Sim, teria interesse, nunca é demais aprender nós aprendemos todos os dias. Estaria muito motivada porque o objetivo é melhorar. Há sempre disponibilidade quando queremos, fazemos.” (E2)

“Tenho muito interesse, motivação e disponibilidade porque o meu objetivo é aprender sempre.” (E3)

“Teria muito interesse, estaria muito motivada e disponível porque o que eu quero é aprender cada vez mais.” (E6)

“Muito interesse. Porque só se para quando se morre e quanto mais conhecimentos a pessoa tiver, melhor; estaria motivada e teria todo interesse.” (E9)

“Teria interesse, motivação e estaria disponível porque ninguém sabe tudo, precisamos de aprender e inovar sempre, por isso temos que estar sempre preparados para o devir.” (E13)

Quanto às áreas de formação, a maior parte dos professores entrevistados salienta a necessidade de adquirir conhecimentos em temas relacionados com as áreas que lecionam em geral (Pedagogia, Didática, Psicologia, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa). Duas professoras entrevistadas manifestaram interesse em ter conhecimento nas áreas de organização e gestão escolar:

“Psicologia Educacional e gestão escolar.” (E9)

“Nas áreas de ciências de educação, concretamente em organização escolar.” (E14)

Por outro lado, uma outra questão colocada aos professores sobre em que condições fariam essa formação, remetem para o facto de ser mais importante aprender e, por esse motivo, a formação podia ter lugar dentro ou fora do país:

“Dependeria da abertura do momento, dentro ou fora do país o mais importante é fazer a formação.” (E5)

“Dentro ou fora do país não importa, onde for indicado.” (E6)

“Pode ser dentro ou fora do país, não importa o lugar o mais importante é aprender.” (E13)

Outros, porém, preferem que a formação seja feita no país, alegando responsabilidades familiares, como indicam estes excertos:

“Dentro do país devido a responsabilidades familiares.” (E2)

“Frequentaria mesmo cá no país, tendo em conta as minhas responsabilidades familiares.” (E11)

“Se fosse dentro do país seria melhor por causa das responsabilidades familiares.” (E14)

Três professores entrevistados preferem que a formação seja feita fora do país, alegando existirem melhores condições que as do país e, simultaneamente, para a aquisição de outras experiências:

“Fora do país porque as condições são diferentes das nossas.” (E12)

“Fora do país para colher experiência dos outros.” (E18)

“Dentro do país faz bem, fora seria melhor para termos outras experiências.” (E20)

A partir dos relatos sobre as necessidades em termos de formação, podemos perceber que estes professores têm um grande interesse em aprender, ao mesmo tempo que referem algumas áreas que não são de aplicação direta sobre as suas práticas, como por exemplo, a psicologia.

Os professores entrevistados foram questionados sobre o que podia ser melhorado e/ou modificado em relação à formação. Defendem a prioridade aos professores primários no acesso às escolas de formação, a realização de mais seminários de capacitação e exigem mais competências aos diretores de escola, como podemos notar nas suas declarações:

“Deviam dar prioridade aos professores no acesso às escolas de formação. Muitas vezes os professores que tanto necessitam dessa formação não conseguem.” (E1)

“Penso que deviam dar prioridade aos mais novos porque muitos deles gostam da sua profissão e nem sempre conseguem.” (E3)

“Deveria dar-se prioridade aos professores que se encontram a lecionar no interior da província.” (E22)

“Penso que se devia promover mais seminários porque o professor primário necessita e em vez de terem a duração de quinze dias ou um mês devia ser por mais tempo.” (E11)

“Eu acho que, pelo menos, para os professores do ensino primário, deveria ser obrigatório durante o período maior de férias dos alunos, serem submetidos a um curso intensivo de capacitação.” (E16)

“Dar oportunidade àqueles que não a têm, pois muitos professores exercem a função mas não têm essa possibilidade de participar em seminários de capacitação.” (E20)

“Para mim já que o ensino está a evoluir e já há muita gente formada, os diretores de escolas devem ser pessoas mais capazes, conhecedoras, não faz sentido que, por exemplo, o diretor da escola seja menos habilitado que o professor. Gostava que isso melhorasse em todas as escolas.” (E2)

Outros professores apontam a qualidade dos formadores, descrevendo-os como “fracos”, segundo suas declarações:

“O que devia ser melhorado é a seleção dos próprios formadores e os meios de trabalho.” (E5)

“Eu acho que devia melhorar o tipo de professores que dão essa formação. São fracos porque às vezes os alunos dão conta das debilidades dos professores, nem sempre dominam os conteúdos que dão.” (E9)

“Acho que devia haver mais rigor no acompanhamento das aulas práticas por parte dos orientadores para os formandos superarem melhor as suas dificuldades.” (E25)

Há um professor que defende o contacto com outras realidades, nomeadamente a portuguesa, para a solução das dificuldades com a língua portuguesa:

“Penso que o ministério da educação devia contactar professores portugueses que são os donos da língua, para superarmos o problema do ensino da língua portuguesa.” (E24)

Os dados apontam, em geral, para o reconhecimento por parte dos professores que algo deve ser melhorado e modificado na formação, salientando mais concretamente a prioridade na formação para os professores primários e a qualidade dos formadores que deve ser melhorada. Um outro aspeto referido diz respeito às competências dos diretores de escola ao nível de atitudes e conhecimentos. Como salienta Day (2001, p. 134), “devem ser líderes que articulam uma visão global, que promovem a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva, lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança”.

5.6.5. Perceção Sobre o Trabalho dos Formadores e as Finalidades da Formação Contínua

A perceção de onze professores entrevistados sobre o trabalho dos formadores durante a formação que frequentaram, de um modo geral, não é muito satisfatória, apresentado um certo ceticismo e descrevendo-os como sendo razoáveis, outras vezes como sendo pouco capacitados, exigindo em alguns casos, mais rigor na seleção dos mesmos:

“É um trabalho razoável. Mas acho que devia ser melhor. Primar por pessoas bem capacitadas.” (E4)

“É razoável, acho que deviam empenhar-se mais, investigando sempre.” (E10)

“Acho que o trabalho dos formadores é razoável, deviam dar muito mais aos professores que bem precisamos.” (E12)

“Sinto que o trabalho dos formadores é razoável, mas acho que deviam ser mais exigentes na seleção dos mesmos.” (E25)

Por outro lado, seis professores manifestaram uma perceção positiva sobre o trabalho dos formadores, valorizando o esforço feito por estes em melhorar o seu trabalho:

“O trabalho dos formadores é bom, porque os professores aos poucos vão melhorando as suas práticas.” (E16)

“Sinto que há um esforço por parte dos formadores em tentar melhorar o seu trabalho, têm uma boa prestação.” (E19)

“Penso que o trabalho dos formadores é bom porque na prática nós estamos a melhorar.” (E21)

“Sinto que o trabalho deles é bom, vamos tendo professores capazes de dar as suas aulas de forma correta, competente e responsável.” (E23)

“Por aquilo que fui aprendendo, acho que o trabalho dos formadores é bom.” (E24)

Um professor apontou um aspeto negativo sobre o trabalho dos formadores, realçando fins lucrativos e falta de competências da parte dos mesmos:

“Penso que aqueles que dão os seminários, alguns trabalham mais por dinheiro, digo isso porque eles não faltam, mas às vezes não conseguem tirar dúvidas aos formandos.” (E11)

Os professores foram questionados sobre o que mudavam, caso pudessem, relativamente ao modo como está organizada a formação contínua em Angola, referindo-se a aspetos como prioridade aos professores mais novos sobretudo os do interior, “reformulação do programa dessa formação”, “rigor na seleção dos formadores” e “cooperação com países experientes nesta matéria”. Os seguintes depoimentos ilustram o que foi dito:

“Penso que os cursos de formação contínua deveriam ser mais diversificados pedindo a colaboração de outros países com mais experiência nesta área porque acho que estamos muito limitados ainda temos muito que aprender.” (E7)

“Penso que devia haver mais cooperação com outros países que já superaram os problemas que temos hoje porque nós ainda temos muito que aprender.” (E12)

“Acho que se devia pedir a colaboração de professores de outros países com experiência nesta matéria concretamente Portugal porque temos muito que aprender.” (E25)

Referindo-se à prioridade aos professores, sobretudo aos do interior e daqueles que gostam da sua profissão, cinco professores entrevistados disseram:

“Todos os professores deviam ter acesso a essa formação porque as dificuldades são imensas.” (E2)

“Dar prioridade aos mais novos porque muitos deles gostam da sua profissão e nem sempre conseguem.” (E3)

“Os professores deveriam frequentar essa formação ao nível da educação sobretudo aqueles que gostam mesmo de ensinar e que se sentem motivados para tal porque muitos apenas vão para educação porque não conseguem outros empregos.” (E4)

“Dar prioridade aos professores sobretudo os do interior da província porque são os que mais problemas apresentam.” (E13)

O rigor na seleção dos formadores também foi referenciado pelos professores, o que faz transparecer a opção por uma formação com qualidade:

“Fazia uma seleção rigorosa das pessoas que irão dar a formação porque só indivíduos com competência devem dar formação.” (E5)

“Só professores com a componente pedagógica deveriam dar aulas para a formação de professores. Porque tem formação para tal.” (E6)

“Substituí o corpo docente, é muito fraco. Muitas vezes os alunos dão conta porque os professores não dominam os conteúdos que dão.” (E9)

“Reformular todo o programa dessa formação e colocar pessoas mais capacitadas, porque acho que devia ser melhor” (E10)

Por último, foram questionados sobre quais as principais finalidades da formação contínua de professores para o ensino primário. Os professores entrevistados foram unânimes em referir como elementos principais a superação de dificuldades, a atualização de conhecimentos e a melhoria no desempenho, como se pode observar nos seguintes excertos:

“Superar a incapacidade dos professores ao darem as suas aulas, ou seja, acabar com as dificuldades que os professores têm ao darem as suas aulas; aumentar os seus conhecimentos pois estão muito limitados.” (E2)

“Com uma formação contínua os professores vão desenvolver a sua capacidade de ensinar, aumentar os seus conhecimentos e melhorar o seu desempenho porque nós cá em Benguela temos professores que apresentam muitas deficiências.” (E3)

“As principais finalidades da formação contínua de professores para o ensino primário é a de adquirirem conhecimentos e superarem as deficiências que têm para melhorarem o seu desempenho e dar aos alunos um ensino de qualidade porque os nossos professores aqui no município de Benguela têm muitas dificuldades.” (E5)

“Na minha opinião, a formação contínua de professores para o ensino primário tem como finalidade superar as deficiências que os professores apresentam, atualizar os seus conhecimentos porque só desta forma poderão melhorar o seu trabalho e proporcionar aos alunos um ensino de qualidade.” (E7)

A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos (Flores, 2000). No depoimento que se segue, o decisor político 1 manifesta a sua opinião sobre quais as principais finalidades da formação contínua de professores do ensino primário, considerando que esta deve capacitar o professor fundamentalmente sobre como ensinar:

“A conceção do programa de formação contínua devia centrar-se em três, quatro áreas no máximo da atividade docente. As competências que o professor tem que ter de língua portuguesa e matemática. Se nós conseguirmos ter professores competentes em língua portuguesa e matemática, temos uma boa parte dos problemas do ensino e das aprendizagens resolvidos. Temos que incidir a formação contínua sobre como ensinar, isto é, ensinar a ensinar. (...) o professor tem que saber gerir os seus saberes, gerir as suas competências as habilidades, gerir o tempo de aula que tem, gerir o calendário escolar e ser um cogestor da escola porque a escola não pode ficar atribuída apenas a duas ou três pessoas e os professores inibem-se de participar na direção da escola. Portanto, se conseguirmos fazer isso, guiar a formação contínua em duas ou três áreas, e depois também eu acho que devemos reforçar as competências dos professores em

investigar. A pesquisa, a investigação, o trabalho em grupo, constituem competências que devíamos reforçar nos professores.” (decisor político 1)

Por outro lado, no discurso que se segue um decisor político afirma que a finalidade da formação contínua é aumentar a qualidade do professor:

“Bom, a finalidade é aumentar a qualidade do professor quer dizer, nós vamos capacitá-lo no sentido de ele adquirir as competências necessárias para aumentar a sua qualidade e a qualidade do ensino na sala de aula.” (decisor político 5)

Ainda sobre finalidades da formação contínua, outro decisor político considera ser uma forma de o professor adquirir competências e levar o conhecimento aos alunos:

“A finalidade da formação contínua de professores do ensino primário é que seja um bom professor, versátil, com uma experiência, com competências, por forma a levar o conhecimento aos alunos, ser patriota acima de tudo e partilhar com os colegas conhecimentos e dificuldades que encontra no seu dia-a-dia. Para mim são, na minha opinião, as finalidades no âmbito da formação contínua; o professor tem que ter essas competências para levar a bom porto a sua atividade docente, já que a formação contínua é uma formação em serviço, ele tem que se auto capacitar todos os dias para melhorar o seu trabalho e, melhorando o seu trabalho, está a levar, ou seja, está a superar também os seus alunos, não só ele como também acaba superando os seus alunos e colmatando dificuldades que eles apresentaram no passado.” (decisor político 4)

Ao examinarmos os discursos dos professores entrevistados, podemos dizer que estes têm uma perceção pouco satisfatória do trabalho dos formadores do ponto de vista do seu desempenho, concretamente no que se refere à sua capacidade, tendo apelado, por isso, a mais rigor na seleção dos mesmos. Referem ainda como elemento bastante significativo a formação contínua de professores para o ensino primário (no município de Benguela) como solução para as imensas dificuldades que estes professores apresentam, ou seja, a formação contínua “implica a melhoria da compreensão do fenómeno educativo, dos saberes do professor e da prática pedagógica” (Flores, 2000, p. 80).

Solicitados a fazerem comentários sobre os temas da entrevista, os testemunhos dos professores revelam um panorama algo negativo e destacam a falta de condições de trabalho:

“Gostaria que houvesse mais apoio por parte do ministério da educação principalmente no que toca à reforma educativa, existe muita dificuldade por parte dos professores na sua aplicação, estamos a lutar sozinhos.” (E2)

“Eu gostaria que houvesse a possibilidade de se rever a reforma porque penso que a continuarmos assim, vamos ter muitos problemas no futuro, penso que ela seria bem-vinda se houvesse tempo suficiente para prepararem bem os professores. Ora se meia dúzia de professores estão preparados, a maioria não está. Por exemplo, foi implementada a monodocência e os professores não estão preparados, há professores que não dominam todas as disciplinas mas são obrigados a dar.” (E3)

“O governo tem que investir mais na educação para a formação do homem novo, a educação está doente, não temos carteiras nem secretárias para o professor poder dar bem as suas aulas, não tem carteiras para os alunos escreverem em condições, escrevem por cima dos joelhos e depois começam a surgir as doenças da coluna, enfim, está mal.” (E4)

Outros referem-se à importância destas entrevistas e apelam à utilização deste estudo por parte dos decisores políticos:

“As questões desta entrevista foram bem elaboradas, acho que aí esta a chave para a melhoria do processo de ensino aprendizagem; o que fui notando são problemas que refletem o nosso quotidiano como professores; gostaria que se criassem mais espaços para essas abordagens. Gostei imenso da entrevista, falamos de questões que têm a ver com as dificuldades que temos, foi bom e muito obrigado.” (E13)

“Gostaria de pedir a quem de direito que os seminários a serem dados, fossem mais alargados e contínuos porque estes fortalecem os professores para poderem seguir a sua carreira com êxito. Gostaria de pedir a quem de direito que os seminários fossem mais alargados e contínuos porque estes fortalecem os professores para poderem seguir a sua carreira.” (E16)

“Gostaria que de tudo aquilo que falamos sobre os temas da nossa conversa se verificasse no nosso ensino primário e que todos os estudos que são feitos se verificassem na prática para o bem do ensino e que se criasse um núcleo de pessoas competentes para solucionar os problemas que temos principalmente no ensino primário que é a base.” (E25)

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos perceber, de um modo geral, o compromisso e a motivação pessoal destes professores perante a profissão, concretamente, na escolha da profissão. Onze professores apontam razões de ordem pessoal como “gostar de crianças e “gostar da profissão. Outros apontam fatores extrínsecos como os “familiares dos professores”, “antigos professores” e “razões económicas”. Apesar de não ter sido a primeira opção por parte de alguns professores entrevistados, é de referir que os respondentes revelam uma grande satisfação pela escolha feita, pelo facto de maior parte dos professores não terem colocado a profissão em questão e nunca pensarem em abandonar por gostarem do que fazem.

Quando questionados sobre as condições de trabalho, a maioria dos professores fez referência às dificuldades vividas no processo de ensino. As dificuldades apontadas foram “o número elevado de alunos nas suas turmas”, a ausência de recursos e a falta de condições na sala de aula. Para alguns, essas dificuldades condicionam, de certo modo, a sua atuação no processo de ensino. Podemos dizer que o aumento de alunos por turma e a conseqüente sobrelotação das salas de aula tem efeitos prejudiciais nos alunos e nos professores.

Relativamente aos desafios sentidos pelos professores no exercício da sua profissão, fazem referência à falta de recursos materiais (material didático) e outros meios de ensino, a monodocência (decorrente da reforma), o desconhecimento de alguns conteúdos, sobretudo os da reforma educativa e a falta de apoio por da parte da instituição. Quanto ao modo como estes professores superam as suas dificuldades para puderem dar continuidade ao seu trabalho, em termos gerais superam-nas individualmente ou recorrendo à comunidade escolar. No entanto, sobre questões ligadas às situações de sala de aula, os professores procuram apoio, principalmente junto dos colegas mais experientes com quem trabalham ou se relacionam normalmente.

Analisando o modo como os professores se relacionam entre si no trabalho, com os alunos e com as lideranças, podemos dizer que a maioria considera ser bastante bom, realçando o espírito colaborativo que existe entre eles. Todos os entrevistados consideram ter também bom relacionamento com as lideranças das suas escolas. Podemos também destacar, através da análise dos discursos destes professores, que a maior parte dos professores entrevistados refere o facto de a sua profissão ser gratificante, mas exigente, e que deve ser exercida com vocação, aspetos considerados por estes como positivos da profissão. Oito professores entrevistados apontam como aspetos negativos da profissão, a adesão à profissão com fins lucrativos, trabalhar sem experiência e a falta qualificação do professor. A

imagem social do professor foi também referida como bastante importante. Por outro lado, quatro entrevistados referem uma imagem social negativa. No entanto, acrescentam que há razões para que a sociedade tenha uma opinião negativa, pois consideram que são os próprios professores a contribuírem para essa imagem pela sua postura na profissão.

A maior parte destes professores apresenta nos seus depoimentos uma perceção positiva de si próprios, realçando aspetos que se prendem com as suas características profissionais. Outros destacam a vontade de aprender sempre e prestar melhor qualidade de ensino aos alunos, destacando o papel que desempenham na educação das crianças. Assim, para estes professores, ser professor significa “ser educador” (referindo-se à polivalência do seu trabalho), “é ser facilitadora da aprendizagem”, “significa trabalho, dedicação, amor”.

Analisando o modo como os professores definem a profissão docente, como a diferenciam de outras profissões e os conhecimentos que consideram importantes para o seu exercício, podemos dizer que a maioria (14) dos professores entrevistados define-a como sendo uma profissão boa, exigente e complexa, referindo que o professor deve estar a altura dessas exigências para o bem da sociedade. Diferenciando-a de outras profissões, uns referem ser uma profissão base, considerando que todos os profissionais antes de o serem passam pelo professor, outros consideram ser a mãe de todas as profissões. Sobre os conhecimentos para o exercício da profissão, todos os entrevistados consideram ser importante uma formação específica na área da educação, considerando que somente com um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes poderá ajudar os professores a conhecer bem a sua profissão.

Quanto ao modo como estes professores adquiriram conhecimentos que lhes permitem atuar como professores, uns aprenderam frequentando cursos em escolas de formação docente, outros participando em seminários de capacitação para além de outras formações que foram fazendo ao longo da sua atividade profissional, bem como a aquisição de conhecimentos por alguns professores, trabalhando ou lidando com professores mais experientes.

Referindo-se ao que gostam mais e menos de fazer, e ao que é mais difícil no seu trabalho, a maior parte dos professores gostam de ensinar, de estar em contacto permanente com os alunos, fazendo com que eles aprendam. Em relação ao que os professores gostam menos de fazer, referem não gostar de dar determinados conteúdos por falta de domínio, sobretudo os conteúdos da reforma educativa. Sobre o que é mais difícil no seu trabalho, fazem referência à indisciplina dos alunos, à falta domínio de

determinados conteúdos, à falta de meios de ensino, ao comportamento de alguns encarregados de educação e às condições de trabalho. Estes professores, ao revelarem a sua opinião em relação ao que mudariam no ensino, caso pudessem, apontam uma grande diversidade de opiniões em relação à reforma educativa, algumas vezes bastante negativa.

Quanto aos problemas e dilemas que estes professores sentem no seu contexto de trabalho atual, destacam a reforma educativa (devido ao novo sistema de avaliação e alguns conteúdos), a falta de material didático e outros meios de ensino, a dificuldade em conciliar trabalho e formação, e, em alguns casos, a falta de formação específica e a incapacidade de resposta às necessidades do aluno.

Relativamente aos principais desafios com que lidam no seu quotidiano profissional, e, apesar das condições de trabalho que têm, alguns professores entrevistados referem continuar a trabalhar arduamente, ajudando os alunos na superação das suas deficiências, outros professores fazem referência à aquisição e atualização de conhecimentos para aperfeiçoarem a sua prática. Questionados sobre a forma como lidam com estes desafios e o que os ajudaria a lidar melhor com eles, os professores dizem recorrer a diversas formas como: dando aulas extra aos alunos, sempre que possível, para superarem as suas deficiências e pedindo ajuda a professores com mais experiência no ensino, como forma de ultrapassar as suas dificuldades. Sobre o que ajudaria a lidar melhor com esses desafios, os professores entrevistados solicitam apoio ao ministério da educação e encontros regulares entre professores primários para se estudarem formas de superar os seus problemas.

Apesar de alguns professores entrevistados terem destacado aspetos positivos da reforma educativa, ao nível dos conteúdos, o sistema de avaliação e o método de ensino, a maior parte dos entrevistados apresenta uma perceção bastante negativa sobre as alterações introduzidas pela reforma educativa, nomeadamente “a transição automática em determinadas classes”, “o aumento de disciplinas com conteúdos muito vastos”, “a monodocência”, “a forma como a reforma foi preparada” e a “má qualidade dos formadores”. Estes professores não se sentem motivados para a implantação da reforma educativa, preferindo, em muitos casos, o sistema educativo anterior.

Relativamente aos efeitos da reforma ao nível do ensino primário, os professores entrevistados têm uma perceção negativa, realçando a falta de competências por parte da maior parte dos professores que lecionam no ensino primário. Consideram ainda prematuro a avaliação dos efeitos da reforma pelo pouco tempo decorreu desde a sua implementação. Quanto aos problemas e dificuldades que os professores sentem com a reforma, alguns já foram referenciados anteriormente, para além do

“preenchimento de cadernetas”, concretamente “achar as médias (novo sistema de avaliação)”, e “alunos que não sabem ler nem escrever”. Para estes professores, a forma de melhor lidar com estes problemas seria uma participação abrangente em ações de formação para os professores do ensino primário.

Quanto à frequência da formação, a maior parte dos professores entrevistados frequentaram o curso médio de formação docente, manifestando interesse em dar continuidade à formação como necessidade pessoal e profissional. Em relação à utilidade da formação contínua frequentada, em geral, os professores consideram ser bastante útil, tendo aperfeiçoado as suas práticas e, em alguns casos, terem saído mais capacitados. Fazendo referência aos aspetos menos positivos da formação contínua frequentada, alguns professores salientam fatores como a falta de domínio dos conteúdos pelos formadores, a assiduidade por parte destes, o tempo e a frequência dos seminários, e o facto de nem todos os professores poderem participar.

Relativamente às repercussões da formação contínua frequentada, os professores entrevistados referiram que teve efeitos nas suas práticas pedagógicas, mais concretamente levando-os a melhorar o seu desempenho, permitindo utilizar na prática os conhecimentos, as técnicas e as competências desenvolvidas nas ações de formação. De salientar o facto de três professores entrevistados não só aplicarem os conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica, como também ajudarem os outros colegas que não tiveram acesso a essa formação.

Apesar de a maior parte dos professores entrevistados terem destacado aspetos bastante positivos da formação frequentada a nível das suas repercussões, uma parte dos professores entrevistados apresenta uma visão bastante negativa das ações de formação contínua no quadro do atual modelo de formação, apresentando várias razões como “muito fraca”; “professores recém-formados deixam muito a desejar”; “os próprios orientadores deviam ter mais competências”; “falta de rigor na seleção dos orientadores”; “transmissão de conhecimentos de forma inadequada”.

Em relação à organização da formação, concretamente em termos de modalidades e contextos, a maior parte dos professores entrevistados defende a formação centrada na escola, nos dois períodos (manhã e tarde), ou seja, os professores participam no período oposto à sua atividade, dando desta forma possibilidades de participação a um número elevado de professores.

Quanto às expectativas relativamente à frequência da formação no futuro, todos os professores entrevistados se sentem motivados, interessados e disponíveis em continuar a participar em ações de

formação contínua, realçando o desejo de aprender sempre e cada vez mais. Para estes professores, o objetivo é melhorar o seu desempenho profissional, tendo manifestado a necessidade de adquirirem conhecimentos em temas relacionados com as áreas que lecionam. Em relação ao que pode ser melhorado e/ou modificado no que diz respeito à formação, os professores entrevistados defendem a prioridade a ser concedida aos professores primários no acesso às escolas de formação, a realização de mais seminários de capacitação, a qualidade dos formadores e o contacto com outras realidades, nomeadamente a portuguesa, para a solução das dificuldades com a língua portuguesa.

A perceção dos professores entrevistados sobre o trabalho dos formadores durante a formação que frequentaram, de um modo geral, não é muito satisfatória. Há também algumas referências à falta de competências de alguns formadores para abordar determinadas temáticas, realçando fins lucrativos da parte de alguns formadores. Questionados sobre o que mudavam, caso pudessem, relativamente ao modo como está organizada a formação contínua, estes professores referem aspetos como “prioridade aos professores mais novos sobretudo os do interior”; “reformulação do programa dessa formação”; “rigor na seleção dos formadores” e “cooperação com países experientes nesta matéria”.

Quanto às principais finalidades da formação contínua de professores para o ensino primário, os professores entrevistados foram unânimes em referir como elementos principais, a superação de dificuldades, a atualização de conhecimentos e melhoria do seu desempenho.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Conclusões e Implicações

O objetivo primordial deste trabalho consistiu em analisar as necessidades de formação dos professores do ensino primário com vista à implementação de ações que visem a sua superação, contribuindo, assim para o aperfeiçoamento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos em Angola.

Tendo em atenção os objetivos propostos, e ao pretendermos estudar as necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário do município de Benguela, o estudo partiu primordialmente das perceções e representações dos professores. Para o efeito, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, junto dos professores que lecionam nas escolas do ensino primário no Município de Benguela, o que nos permitiu conhecer as suas perspetivas em relação à formação; identificar as visões que os professores têm sobre a formação contínua em geral; identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas, bem como as instituições que promovem a formação, analisar de que modo a formação contínua vai ao encontro dos seus interesses, expectativas e necessidades; analisar os efeitos da formação contínua frequentada nas representações e práticas dos professores bem como identificar necessidades de formação futuras. Através das entrevistas tentámos perceber, a partir dos discursos dos professores, o significado atribuído ao seu percurso profissional, ao seu trabalho, à profissão de um modo geral e aos processos de formação, bem como as suas repercussões na prática, pois tal é importante para compreender melhor o modo como se posicionam face à formação contínua. De facto, a formação e o modo como os professores a percebem depende uma multiplicidade de fatores, entre os quais da forma como os professores veem o seu trabalho e como perspetivam as repercussões que tem na sua prática.

Através da análise global dos dados obtidos, quer através da aplicação do questionário (n=866), quer através das entrevistas (n=25) aos professores e ainda as entrevistas aos decisores políticos (n=5), e com base nos objetivos propostos, ressaltam como principais conclusões os aspetos que a seguir enunciamos:

1) A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos perceber, de um modo geral, a motivação pessoal dos professores perante a profissão, apontando razões intrínsecas como gostar de crianças e da profissão, revelando uma grande satisfação pela escolha feita, e destacando o facto da maioria dos professores não ter colocado a profissão em questão e nunca terem pensado em abandoná-la, por gostarem do que fazem. De uma forma geral, os professores aperceberam-se que a profissão docente é bastante exigente e complexa, tendo em conta às várias situações com que têm que lidar.

2) Os problemas dos professores primários situam-se, fundamentalmente, no campo didático. O elevado número de alunos por turma, a falta de recursos e de material didático, aliados às dificuldades sentidas pelos professores decorrentes da reforma educativa (a monodocência, o desconhecimento de alguns conteúdos, os procedimentos avaliativos) e, em alguns casos, a falta de formação específica, e consequente incapacidade de dar resposta às necessidades do aluno, surgem como fatores mais problemáticos nos discursos dos professores.

3) A superação dos problemas, em geral, em termos gerais, é feita individualmente ou recorrendo à comunidade escolar, nomeadamente, colegas. No entanto, verificamos que, sobre questões ligadas à sala de aula, estes procuram apoio sobretudo junto de colegas mais experientes com quem trabalham ou se relacionam normalmente.

4) Relativamente à reforma educativa, podemos, genericamente, concluir que a maior parte dos professores têm uma opinião favorável, apesar de haver divergências no que diz respeito ao contributo da mesma para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, os professores enfrentam muitas dificuldades ao implementá-la. As ações de formação frequentadas regularmente pelos professores têm ajudado, de certa forma, na melhoria da sua capacidade técnica e pedagógica, o que evidencia uma procura ativa de ajuda para a melhoria da qualidade da prática profissional.

5) Quanto à formação contínua frequentada (seminários de capacitação) no geral, os professores consideram bastante útil, o que lhes possibilitou trabalhar de uma maneira diferente, tendo aperfeiçoado as suas práticas. Referem ainda como aspetos menos positivos da formação contínua frequentada a falta de domínio dos conteúdos pelos formadores, a falta de assiduidade por parte destes, o tempo e a frequência dos seminários e o facto de nem todos os professores poderem participar. Em relação às repercussões da formação contínua frequentada, os professores referiram que teve efeitos nas suas práticas pedagógicas, mais concretamente levando-os a melhorar o seu desempenho, permitindo utilizar na prática os conhecimentos, as técnicas e as competências desenvolvidas nas ações de formação. É também de salientar o facto de alguns professores terem referido que não só aplicaram os conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica como também ajudaram os outros colegas que não tiveram acesso a essa formação. Apesar disso, uma parte dos professores apresenta uma visão bastante negativa das ações de formação contínua no quadro do atual modelo de formação, apresentando várias razões que se prendem fundamentalmente com a fraca qualidade dos formadores.

6) Como propostas para a mudança do atual modelo de formação contínua, os professores defendem a criação de condições para que todos os professores do ensino primário possam frequentar formação dando prioridade aos mais novos sobretudo os do interior, destacando ainda a realização de

mais seminários de capacitação, a necessidade de investir na qualidade dos formadores e o contacto com outras realidades nomeadamente a portuguesa, para a solução das dificuldades com a língua portuguesa. Relativamente à organização da formação concretamente em termos de modalidades e contextos, defendem a formação centrada na escola, com mais tempo de duração.

7) Ao examinar as suas expectativas, as suas motivações e os seus interesses em relação à formação, podemos dizer que as áreas/temas e os conteúdos se relacionam com as práticas na sala de aula, nomeadamente a avaliação, mostrando-se disponíveis em continuar a participar em ações de formação, deixando, assim transparecer o desejo de aprender sempre e cada vez mais, pois, segundo estes, o objetivo é melhorar o seu desempenho profissional, manifestando a necessidade de adquirirem conhecimentos em temas relacionados com as áreas que lecionam.

8) Os resultados indicam ainda que as necessidades de formação dos professores se situam fundamentalmente ao nível de conhecimentos para a prática do ensino tendo em conta as exigências da reforma educativa em curso, que se associam também às crescentes exigências e complexidades da profissão docente em áreas de conhecimento específico, o que sugere que devem ser feitos esforços no sentido de assegurar a todos os professores uma formação contínua relevante para que possam atualizar os seus conhecimentos e, assim, superarem essas lacunas e dificuldades. As necessidades dos professores estão diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, implicando a necessidade de uma formação contínua em parceria com as instituições que realizam a formação inicial.

9) A perceção dos professores sobre o trabalho dos formadores e da sua relação com estes no decorrer das ações de formação que frequentaram, de um modo geral, não é muito satisfatória, o que se deve sobretudo com a falta de qualidade dos formadores. Quanto às principais finalidades da formação contínua de professores para o ensino primário, estes foram unânimes em referir como elementos principais a superação de dificuldades, a atualização de conhecimentos e a melhoria do seu desempenho profissional.

Reconhecemos as nossas limitações e, conseqüentemente as limitações deste estudo. Em primeiro lugar, deparámo-nos com a inexistência de investigação direcionada para a formação de professores no domínio das necessidades de formação em Angola. Por outro lado, teria sido importante entrevistar diretores de escolas no sentido de triangular os dados e de ouvir a opinião de quem lida diariamente com os professores. Contudo, apesar das limitações, pensamos ter contribuído, de algum

modo, para um melhor conhecimento sobre o que sentem os professores que lecionam o ensino primário e sobre as suas necessidades de formação.

Este trabalho suscita temas para futuras investigações. Por exemplo, seria importante fazer um estudo dos programas existentes sobre a formação de professores, e em parceria com as instituições que realizam a formação inicial de professores, fomentar programas específicos, desenvolvidos especialmente para os professores do ensino primário. Como sustenta Flores (2000, p. 251) “é pertinente repensar a formação inicial numa ótica de real e efetiva interação entre teoria-prática e de promoção de atitudes reflexivas sobre o ensino”. Por outro lado, a possibilidade de aprofundar alguns aspetos abordados neste trabalho em investigações futuras, nomeadamente noutros níveis de ensino e noutras regiões de Angola, seria algo a ter em conta noutros estudos neste campo, permitindo conhecer mais aprofundadamente as necessidades de formação contínua dos professores em Angola. Considerando os interesses e características destes professores, seria importante aprofundar o estudo das necessidades de formação decorrentes da experiência profissional junto dos professores, não apenas para promover uma ajuda adequada e eficaz, mas também para desenvolver estratégias de formação contínua mais relevantes e orientadas para o seu desenvolvimento profissional. O propósito de tais estratégias, como salienta Flores (2000, p. 253), “para além de proporcionar um apoio sistemático ao professor e de melhorar a sua prática pedagógica, consistiria na promoção da sua formação, abrindo caminho para o desenvolvimento profissional autónomo.” No seu estudo, Cardoso (2012), também no contexto angolano, conclui que é fundamental :

- a) desenvolver e potenciar na formação inicial de professores nos ISCED da região académica II modelos que privilegiem maior articulação entre a teoria e a prática;
- b) implementar o estágio pedagógico e a valorização das práticas pedagógicas nos cursos de formação inicial de professor a todos níveis de ensino;
- c) fomentar a articulação entre os formadores de práticas pedagógicas;
- d) apostar na formação e no desenvolvimento profissional dos formadores de professores.

Assim sendo, há toda a necessidade de repensar a formação de professores que não tem vindo a acompanhar os novos desafios da educação tendo em conta que os docentes trabalham num mundo em constante mudança e se deparam diária e constantemente com vários desafios para os quais a sua formação inicial não os preparou suficientemente. Por isso, é necessário reinvestir e configurar uma formação contínua atualizada e útil para os professores, procedendo ao diagnóstico através das

necessidades de formação de professores, pois constitui uma “estratégia fundamental a seguir na formação profissional de professores” (Rodrigues, 1991, p. 476). Realçamos também que é “importante ajudar o professor a definir e a concretizar o seu projeto profissional, em direta articulação com as condições reais de trabalho” (Rodrigues, 1991, p. 476). Deste modo, a formação de professores pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e responder adequadamente às solicitações e exigências do seu quotidiano profissional.

Como conclusão deste trabalho, relembremos Rodrigues e Esteves (1993, p. 13) quando dizem que “o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente. De um modo geral, podemos dizer que o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito”. Este trabalho vem contribuir para preencher lacunas no campo da formação de professores em Angola, identificando as necessidades e interesses dos professores primários do município de Benguela, o que pode desencadear outros estudos e o desenvolvimento de ações de formação que ajudem a colmatar as dificuldades e necessidades dos professores na implementação da reforma curricular. Por outro lado, melhorar a qualidade do ensino, promover atitudes investigativas, desenvolver a competência profissional dos professores e fomentar a inovação profissional constituem os vetores fundamentais da formação contínua (Campos, 1995). Deste modo, usando as palavras de Flores (2000, p. 80), “a formação contínua implica a melhoria da compreensão do fenómeno educativo, dos saberes dos professores e da prática pedagógica”, portanto, é fundamental desenvolver estratégias que vão ao encontro das expectativas e objetivos dos professores tendo em conta o seu contexto de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Albarello, L. *et al.* (1977). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Best, J. W. (1981). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IEE.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cardoso, E. M. (2012). Tese de Doutoramento: *Problemas e Desafios na Formação Inicial de Professores em Angola: Um Estudo nos ISCED da Região Académica II*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Conselho de Ministros de Angola (2001). *Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de educação 2001-2015*. Luanda.
- Cook, T., & Reichardt, C. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Correia, J. A. (1999). *Formação de Professores: Da Racionalidade instrumental à ação Comunicacional*. Porto: Edições Asa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O Desenvolvimento Profissional dos Professores em tempos de Mudanças e os desafios para as Universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Editora.
- Day, C.; Sammons, P.; Stobart, G.; Kington, A., & Gu, Q. (2007) *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Londres: Routledge
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243-260.
- De Landsheere, G. (1976). *Introducción a la recherche en é ducation*. Paris: Armand Colin - Bourelier.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999) . *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Diário da República (2011). I Série – N° 98. Angola: Imprensa Nacional.

- Duarte, C. S. (2009). *Tese de Mestrado: Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores dos Cursos de Educação e Formação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 730-774). Oxford: Pergamon Press.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 73-80). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., Moreira, J., Rodrigues A. & Esteves, M. (1998). Necessidades de Formação Contínua de Professores: Uma Tentativa de Resposta a Pedidos de Centros de Formação. *Revista de Educação, Vol. VII, n.2.*, 129-149.
- Ferreira, F. I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do ensino Básico: O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, N. S. (2007). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2003a). Aprender a ser professor: dilemas e(des)continuidades. *Revista de Estudos Curriculares, 2003,1 (2)*, 189-212.
- Flores, M. A. (2003b). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n. 02, jul./dez. 2003*, 391-412.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Braga: CIEd.
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Flores, M. A., Rajala, R., Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V., & Jerkovic, I. (2007). Learning at work: Potential and Limits for Professional Development. In J. Butcher, L. McDonald, J. Butcher, & L. McDonald (Edits.), *Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education* (pp. 141-156). Rotterdam: Sense Publisher.
- Flores, M. A.; Simão, A. M.V.; Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. in: M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 119-151.

- Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In Universidade de Aveiro (Orgs.), *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. (2005). *Tese de Mestrado: Formação Contínua: Contributos para o Desenvolvimento Profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos Professores do 1º CEB*. Braga: Universidade do Minho.
- Forte, A. (2010). *Tese de Doutoramento: Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB 2,3*. Braga: Universidade do Minho.
- Forte, A., & Flores, M. A. (2009). Aprendizagem e(m) Colaboração: um projecto de intervenção/formação numa EB2,3. *Actas do X Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia* (pp. 766-784). Braga: Universidade do Minho.
- Fox, D. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gil, A. C. (2011). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of Professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, 423-438.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Buenos aires: Paidós.
- Imbernón, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez Editora.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, vol. 33, n.º 7, 14-26.
- Kauffman, R. (1973). *Planificación de sistemas educativos. Ideas Básicas Concretas*. México: Trillas, S. A.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.

- Lima, J. (2006). Amizade e conflito entre colegas: riscos e virtualidades para as organizações educativas. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 301-306). Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. G. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2006). *Metodologia Científica. 4ª ed. Revista e Ampliada*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Metologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marsiglia, A. C. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. São Paulo: Autores Associados.
- Mazzeu, L. T. (2011). A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In A. C. Marsiglia (Orgs.), *Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos*. Campinas: Autores Associados.
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher, Vol. 13, nr. 5*, 20-30.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook (2.ª ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: ISCSP.
- Morgado, J. C., & Reis, M. I. (2007). *Formação e Desenvolvimento Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIEd.
- MPLA. (1977). Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA, Luanda, 10 de Dezembro de 1977. Angola: MPLA.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Universidade de Aveiro (Orgs.), *Formação Contínua de Professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, L. A. (2013). *Ética em Investigação Científica*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P., & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- República de Angola, Ministério da Educação (2008). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (2008-2015)*. Angola: Ministério da Educação.
- República de Angola (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola*. Lei 13 de 31 de Dezembro de 2001.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar Professores: Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. (2001). *A Formação de Formadores para a prática na formação inicial de professores*. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>, consultado a 21.11.2002
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. A. (1991). *Necessidades de Formação: contributo para o estudo das necessidades de formação de formação dos professores do ensino secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, M. A. (1999). *Tese de Doutoramento: Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rousson, M. e. (1981). L' étude des besoins de formation. Réflexions théoriques et méthodologiques. In P. Dominicé, & M. Rousson (Edits.), *L' éducation des adultes et ses effets: problématiques et étude de cas* (pp. 21-85). Berne: Peter Lang.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Simão (Edits.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Shulman, L. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, Vol. 10, No. 6 (Jun. - Jul., 1981), 5-23.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball, & I. F. Goodson (Edits.), *Teaches' Lives and Careers* (pp. 67-70). London: The Falmer Press.

- Silva, E., & Menezes, E. M. (2001). *Apostila de metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de ensino à distância da UFSC.
- Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempo de mudança* (pp. 90-95). Braga: CIEEd.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Steadham, S. V. (1980). Learning to select a needs assessment strategy. *Training and Development Journal, Jan1980, Vol. 34 Issue 1*, 56-61.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo . In A. S. Silva, & P. J. M. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-126). Porto: Edições Afrontamento.
- Van der Maren, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: Chicago University Press.
- Veiga, I. P., & Silva, E. F. (2011). *A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Zabalza, M. A. (1988). *Pensamiento del Profesorado y Desarrollo Didáctico*. Salamanca: Separata Enseñanza.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zau, F. (2005). *Educação em Angola: Novos Trilhos Para o Desenvolvimento*. Obtido em 20 de Maio de 2011, de www.adelinotorres.com: <http://www.adelinotorres.com/teses.htm>

ANEXO 1. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BENGUELA



ANEXO 2. CARTA DIRIGIDA AOS DIRETORES DAS ESCOLAS DO ENSINO PRIMÁRIO



REPÚBLICA DE ANGOLA
ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE BENGUELA
REPARTIÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

CREDENCIAL

Por esta é credenciada a Dra. Amália Helena de Vasconcelos Maiato, técnica em efectivo serviço na Repartição Municipal de Benguela, para o acesso as Escolas do Ensino Primário e Secundário - I Ciclo do Município com fim de *aplicar os instrumentos de investigação científica inscritos no programa do Curso de Doutoramento em Ciências de Educação* que realiza na Universidade do Minho-Portugal.

Neste contexto, solicita-se a todos os Directores e professores das Escolas primárias e Secundárias I Ciclo do Município de Benguela para lhe concederem todo o apoio necessário para concretização exitosa da sua pesquisa.

REPARTIÇÃO M. DE EDUCAÇÃO DE BENGUELA, AOS, 18 NOVEMBROO DE 2010



ANEXO 3. GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES PRIMÁRIOS

Guião da Entrevista

(adaptado de Estrela, A. (1986) 2ª Ed. Teoria de Observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC)

OBJETIVOS GERAIS:

- Identificar o nível de formação académica e profissional dos professores que lecionam no ensino primário;
- Descrever as condições de trabalho dos professores do ensino primário;
- Identificar as dificuldades que os professores enfrentam na operacionalização da reforma curricular;
- Conhecer a formação anteriormente realizada pelos professores;
- Conhecer as representações dos professores sobre a reforma curricular e as implicações na sua própria forma de se situar face à profissão
- Conhecer as suas expectativas face à formação futura

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
I Legitimação da entrevista e motivação	-Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	<p><u>Dar a conhecer</u>, em linhas gerais, o nosso objeto de estudo, objetivos e procedimentos.</p> <p><u>Pedir ajuda</u> ao professor, explicando que a sua contribuição é importante para o êxito do trabalho.</p> <p><u>Informar o professor</u> que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e retificar o que se considerar pertinente. No fim do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida bem como a sua análise.</p> <p><u>Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas</u>;</p> <p><u>Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar</u> na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</p>
II Caracterização académica e profissional do professor	Obter dados relativos ao percurso profissional do professor, bem como as suas dificuldades no quotidiano profissional	<ul style="list-style-type: none">➤ Solicitar ao professor que descreva a sua formação académica;➤ Solicitar ao professor que descreva o seu percurso profissional;➤ Pedir ao professor que fale sobre a sua opção de ser professor:<ul style="list-style-type: none">• O que é que determinou essa opção?• Sente-se motivado no exercício da sua função ou já pensou em abandonar?• Se sim, porquê?➤ Pedir ao professor que se pronuncie sobre as condições de trabalho;<ul style="list-style-type: none">• Se tem muitos alunos na turma, quantos?• Tem dificuldades na lecionação? Quais? Como as supera? recebe apoio da Instituição? Que tipo de apoio?

- Como se relaciona dentro e fora da sala de aula?

III
Representação de si próprio enquanto profissional

Recolher elementos sobre as concepções do professor acerca da sua profissão e do papel do professor

- Pedir ao professor que dê a sua opinião pessoal acerca da profissão docente;
 - Aspectos positivos, negativos, imagem social...
- Como se vê enquanto professor(a)? O que significa para si ser professor?
- Como define a sua profissão?
 - Funções, características;
 - Como a diferencia de outras profissões;
 - Conhecimentos importantes para o exercício da profissão.
- Como aprendeu/aprende esse conhecimento?
- O que gosta mais, o que gosta menos e o que é mais difícil no trabalho? Porquê?

IV
Representações acerca dos processos de formação e dos conteúdos formativos

Obter dados relativos à perceção dos professores sobre a formação contínua que frequentaram e em geral

- Pedir ao professor para falar da formação recebida anteriormente:
 - Que tipo de formação fez? Onde fez? Porquê essa escolha? Se não fez, porquê?
 - a) Utilidade, aspetos mais positivos e menos positivos
 - b) Repercussões na prática. Exemplos.
 - c) É capaz de descrever algumas aprendizagens significativas que realizou a nível profissional?
- Qual o papel da formação recebida na aquisição das competências profissionais?
- Perguntar ao professor que áreas de formação prefere.
- Pedir ao professor para que se pronuncie de forma avaliativa sobre o sistema de formação do atual modelo de formação contínua;
 - O que pensa da formação contínua?
 - Se tivesse que dar a sua opinião para organizar formação contínua para professores primários que temas proporia? Que modalidades? Em que contextos? Quem deveriam ser os formadores?
- Se tivesse que falar sobre a formação futura, qual seria o seu interesse, motivação, disponibilidade;
 - Em que áreas?
 - Em que condições?
 - O que mudava se pudesse?
 - O que acha que podia ser melhorado e/ou modificado?
- Como percebe o trabalho dos formadores?

V
Representação que o professor

Recolher elementos sobre o modo como o professor caracteriza as suas práticas e contextos

- Pedir ao professor que fale da sua realidade profissional:
 - Como organiza os processos (gestão, programação) na sala de aula e na escola?
- Como caracteriza a relação com os alunos e com os colegas?
- Levar o professor a falar da instituição escolar e da sua

**tem do seu
contexto e das
situações em
que trabalha**

relação com a mesma;
(clima relacional, pedagógico e institucional)

- Pedir ao professor que explicita os seus problemas/dilemas da sua realidade profissional

**VI
Representações
do professor
sobre a
mudança**

Recolher elementos
sobre como o
professor se
relaciona com a
mudança

- Pedir ao professor que refira mudanças nos contextos educativos (sobre a reforma curricular) que tenham sido fundamentais na sua própria forma de se situar face à profissão.
- O que pensa das últimas alterações ao nível da reorganização curricular? Que alterações permitiram?

Observações finais

- Quer acrescentar alguma coisa?

ANEXO 4. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES PRIMÁRIOS

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências de Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade em Desenvolvimento Curricular cujo objetivo é conhecer as necessidades de formação dos professores do ensino primário e discutir modos operacionalização da Formação Contínua.

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário. O **anonimato** será respeitado e os dados serão confidenciais, destinando-se **exclusivamente** ao tratamento estatístico. É muito importante a sua colaboração para a investigação que nos propomos realizar pelo que, desde já, agradecemos a sua participação

Dados Pessoais e Profissionais:

Assinale com **X** as características que correspondem à sua situação específica:

1. Género: Feminino Masculino

2. Idade: 25 a 30 31 a 45 46 a 55 + de 55

3. Habilitações Académicas:

Curso Básico 12ª Classe Curso Médio * Licenciatura* Bacharelato

Outros Quais? _____

*Área de especialização: _____

3.1 Indique a(s) Instituição(ões) onde realizou a sua formação _____

4. Situação Profissional:

Contrato de 1a 2 anos Definitivo/Efetivo

5. Tempo de Serviço:

menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 a 10 anos 11 a 20 anos mais de 20 anos

6. Possui agregação pedagógica? Sim Não

7. Localização da Escola onde leciona: Zona Urbana Periferia Zona Rural

8. Tempo de Serviço na escola onde leciona atualmente:

menos de 1 ano 1 a 3 anos 9 a 10 anos 11 a 20 anos mais de 20 anos

10. Quantos alunos tem a escola onde trabalha? _____

11. Quantos professores tem a escola onde trabalha? _____

12. Quantos alunos tem a turma em que leciona? _____

13. Quantas horas de aulas (horas letivas) trabalha por semana? _____

II

14. Esta secção diz respeito à reforma educativa. Faça **um círculo** à volta da resposta que corresponde à sua opinião de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

1	A reforma educativa trouxe mudanças significativas no modo de organizar o trabalho dos professores do ensino primário	1	2	3	4	5
2	As alterações produzidas pela reforma educativa contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos	1	2	3	4	5
3	A redução do número de alunos por turma é um dos aspetos mais importantes da reforma educativa	1	2	3	4	5
4	A avaliação das aprendizagens é um dos aspetos centrais da reforma educativa	1	2	3	4	5
5	A reforma educativa apela ao empenho e a participação do aluno nas aulas	1	2	3	4	5

6	A utilização de recursos/meios de ensino no processo de ensino é um dos elementos essenciais da reforma educativa	1	2	3	4	5
7	A existência de professores qualificados para o exercício da profissão é uma das exigências da reforma educativa	1	2	3	4	5
8	Com a reforma educativa houve um aumento significativo do volume de trabalho do professor	1	2	3	4	5
9	Os manuais que acompanharam a reforma educativa são adequados	1	2	3	4	5
10	Com a reforma educativa aumentou o trabalho colaborativo entre os professores primários	1	2	3	4	5

15. Indique quais as dificuldades que enfrenta na implementação da reforma educativa, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Nada Difícil	Pouco Difícil	Difícil	Muito Difícil	Nada Difícil

1	Problemas ligados à monodocência	1	2	3	4
2	Implementação do novo sistema de avaliação	1	2	3	4
3	Falta de mobiliário (mesas, carteiras, cadeiras, etc.)	1	2	3	4
4	Falta de equipamento (computadores, fotocopiadora, impressora etc.)	1	2	3	4
5	Falta de material (cadernos, giz, apagador, etc.)	1	2	3	4
6	Falta de atenção/ concentração dos alunos	1	2	3	4
7	Carga horária elevada	1	2	3	4
8	Lecionação da disciplina de Educação Física	1	2	3	4
9	Lecionação da disciplina de Educação Musical	1	2	3	4
10	Domínio dos conteúdos da Língua Portuguesa	1	2	3	4
11	Domínio dos conteúdos da Matemática	1	2	3	4
12	Elevado número de alunos por turma	1	2	3	4
13	Falta de sala de aula (aula ao ar livre)	1	2	3	4
14	Falta de manuais/e livros	1	2	3	4

16. Conhece as dimensões da Reforma Educativa de 2001?

Sim

Não

Outras, quais? _____

17. Quais são, na sua opinião, os aspetos mais importantes da reforma educativa?

18. As questões que se seguem incidem sobre a formação contínua que frequentou nos últimos 5 anos. Por favor, assinale com [X] a resposta que se adequa à sua **experiência pessoal**

- Curso Básico de Professores
- Curso Médio de Formação Docente
- Curso Superior de Ciências de Educação
- Seminários de capacitação

19. Indique quantos seminários de capacitação frequentou:

- 1 2 3 4 5 ou mais

20. Indique as temáticas:

21. Indique o local onde frequentou os seminários de capacitação:

- Escola de Curso Básico de professores
- Magistério Primário
- Instituto Médio Normal de Educação
- Instituto Superior de Ciências de Educação
- Escola Primária

22. Indique a duração dos seminários de capacitação que frequentou:

- um dia três dias uma semana um mês outra situação, qual? _____

Tendo em conta a formação contínua que frequentou, assinale o **grau de importância** que atribui a cada uma das afirmações, de acordo com a seguinte escala:
MI= muito importante; I= Importante; PI= pouco importante; NI= nada importante.

23. **Motivos** que o/a levaram a frequentar a formação contínua:

	MI	I	PI	NI
Aumentar conhecimentos relacionados com a profissão docente	1	2	3	4
Atualizar conhecimentos sobre as matérias que leciono	1	2	3	4
Obter informação para implementar a reforma educativa	1	2	3	4
Adquirir competências gerais para melhorar a qualidade do ensino	1	2	3	4
Necessidade de aprender sempre para aperfeiçoar a prática	1	2	3	4
Ultrapassar dificuldades sentidas com a implementação da reforma	1	2	3	4
Adquirir e desenvolver competências pedagógicas para melhorar o desempenho na sala de aula	1	2	3	4
Quebrar a rotina	1	2	3	4
Porque era obrigatório frequentar os seminários de capacitação	1	2	3	4

24. Outros motivos, por favor, indique quais:

25. Numa frase indique qual foi a utilidade da formação contínua que frequentou

26. Se tivesse que frequentar seminários de capacitação, que áreas consideraria mais importantes? MI= muito importante; I= Importante; PI = Pouco importante; NI = Nada importante

	MI	I	PI	NI
Organizar o espaço da aula	1	2	3	4
Lidar com os alunos	1	2	3	4
Motivar/ despertar o interesse dos alunos	1	2	3	4
Construir materiais didáticos	1	2	3	4

Conhecer melhor os conteúdos/ matérias da Língua Portuguesa	1	2	3	4
Conhecer melhor os conteúdos/ matérias da Matemática	1	2	3	4
Planificar uma aula	1	2	3	4
Avaliar os alunos	1	2	3	4
Trabalhar como professor único (monodocência) até a 6ª classe	1	2	3	4
Formular objetivos de aprendizagem	1	2	3	4
Manter a ordem na sala de aula	1	2	3	4
Organizar atividades/ tarefas para os alunos aprenderem	1	2	3	4
Utilizar recursos didáticos	1	2	3	4
Construir instrumentos de avaliação	1	2	3	4
Conhecer conteúdos da Educação Física	1	2	3	4
Conhecer conteúdos da Educação Musical	1	2	3	4

27. Outras, quais?

28. Como acha que deveria ser organizada a formação contínua? Escolha as **três (3)** opções que melhor correspondem à sua opinião:

- Organização de seminários de um dia na escola onde trabalha
- Organização de seminários de um dia numa instituição de formação (por exemplo ISCED, IMNE)
- Realização de trabalhos ou projetos pedagógicos na própria escola
- Dinamização de reuniões/encontros na escola para refletir sobre as práticas pedagógicas
- Realização de seminários de longa duração (uma semana, um mês)

Esta secção prende-se com a **incidência das repercussões na prática da formação contínua frequentada**. Assinale a resposta que melhor corresponde à sua situação particular, colocando um círculo a volta do número correspondente ao seu grau de concordância de acordo com a seguinte escala:
1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

Obs. Caso não tenha frequentado **ações de formação contínua**, indique a (s) razão/ões:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

Os seminários de capacitação que frequentei, de um modo geral:

	1	2	3	4	5
29. Permitiram manter-me informado/a sobre os conteúdos da reforma	1	2	3	4	5
30. Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos	1	2	3	4	5
31. Permitiram-me alterar as metodologias de ensino	1	2	3	4	5
32. Permitiram melhorar o meu desempenho profissional	1	2	3	4	5
33. Contribuíram para a melhoria da minha prática na sala de aula	1	2	3	4	5
34. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais	1	2	3	4	5
35. Permitiram que fizesse uma análise do meu trabalho e corrigir aspetos que não funcionavam Bem	1	2	3	4	5
36. Contribuíram para a troca de experiências entre os professores	1	2	3	4	5
37. Permitiram-me compreender melhor o fenómeno educativo	1	2	3	4	5
38. Responderam às minhas necessidades superando algumas debilidades ao nível dos conteúdos das disciplinas que leciono (ex. Português e Matemática)	1	2	3	4	5
39. Permitiram-me compreender melhor o trabalho pedagógico do professor	1	2	3	4	5
40. Contribuíram para compreender melhor o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação	1	2	3	4	5
41. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, as técnicas e competências desenvolvidas ao longo das mesmas.	1	2	3	4	5
42. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão diretamente relacionadas com a minha área específica.	1	2	3	4	5
43. Permitiram-me perspetivar formas de melhor lidar com os alunos	1	2	3	4	5
44. Contribuíram para desenvolver o trabalho colaborativo com outros professores	1	2	3	4	5
45. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações	1	2	3	4	5
46. Contribuíram para alterar a minha prática pedagógica	1	2	3	4	5

Esta secção diz respeito às finalidades de formação contínua. Indique a resposta que melhor corresponde à sua opinião, utilizando a escala: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
47. De um modo geral, a formação contínua responde aos problemas/dificuldades que os professores sentem no exercício da sua profissão	1	2	3	4	5
48. A finalidade principal da formação contínua é construir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos	1	2	3	4	5
49. A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola.	1	2	3	4	5
50. A formação contínua serve principalmente para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.	1	2	3	4	5
51. O principal objetivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação da reforma do sistema educativo.	1	2	3	4	5
52. O objetivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defronta (como lidar com os alunos, a indisciplina, melhorar a qualidade do ensino...).	1	2	3	4	5
53. A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento da carreira em que cada professor se encontra.	1	2	3	4	5
54. Na formação contínua, os professores em diálogo têm melhor consciência das suas Dificuldades	1	2	3	4	5

55.	A formação contínua proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos.	1	2	3	4	5
56.	A formação contínua proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos práticos.	1	2	3	4	5
57.	A formação contínua proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos pedagógicos-didáticos.	1	2	3	4	5
58.		1	2	3	4	5
59.		1	2	3	4	5
60.		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5

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 5. GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DECISORES POLÍTICOS

OBJETIVOS GERAIS:

- Conhecer as orientações políticas quanto à formação contínua de professores ao nível do ensino primário;
- Conhecer as representações dos entrevistados acerca da formação contínua, suas finalidades e processos;
- Compreender necessidades de formação dos professores do ensino primário.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
<p style="text-align: center;">I</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação</p>	<p>-Legitimar a entrevista</p> <p>- Motivar o entrevistado</p>	<p>- Informar, em linhas gerais, o nosso objeto de estudo, objetivos e procedimentos.</p> <p>- Pedir ajuda ao entrevistado, explicando que a sua contribuição é importante para o êxito do trabalho.</p> <p>- Destacar a importância do contributo do entrevistado para o decurso da investigação.</p> <p>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;</p> <p>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas serão utilizados nesta investigação.</p>
<p style="text-align: center;">II</p> <p>Perceber as orientações políticas quanto a formação contínua de professores</p> <p>Identificar os princípios que são tidos em conta para a determinação das políticas sobre a formação contínua de professores</p>	<p>Competências e dimensões do “ser professor”</p>	<p>1- Como caracteriza o estado atual da formação contínua de professores em Angola?</p> <p>2- Quais são neste momento as principais orientações políticas no que diz respeito à formação contínua de professores para os diferentes níveis do subsistema de educação?</p> <p>3- Que orientações políticas e que pressupostos existem quanto a formação contínua de professores que lecionam no ensino primário?</p> <p>4- Que princípios são tidos em consideração para a determinação das políticas sobre formação contínua de professores, concretamente sobre formação contínua dos professores do ensino primário?</p> <p>5- Na sua opinião, quais devem ser as competências dos professores para lecionarem no Ensino Primário?</p> <p>6- O que se espera de um professor para este nível de ensino?</p>
<p style="text-align: center;">III</p> <p>Identificar as competências fundamentais do professor a formar</p>		<p>7- Como é que definiria o seu âmbito de intervenção?</p> <p>8- Que competências acha que devem fazer parte do perfil do profissional de educação para o ensino Primário? Porquê?</p>

representações acerca da formação contínua, suas finalidades e processos

Obter dados relativos à percepção dos entrevistados sobre a formação contínua

- 9- Como está organizada a formação contínua de professores ao nível do ensino primário?
- 10- O que pensa do atual modelo de formação contínua?
- 11- Na sua opinião, quais devem ser as principais finalidades da formação contínua de professores para o ensino primário? Porquê?
- 12- Se pudesse organizar a formação contínua para os professores primários, o que sugeria?
 - 12.1- Como a organizaria?
 - 12.2- Que temas?
 - 12.3- Que modalidades e modos de funcionamento?
 - 12.4- Qual deveria ser a duração?
 - 12.5- Quem deveriam ser os formadores? Porquê?
- 13- Na sua opinião, qual ou quais são os modelos de formação que melhor conduzem ao desenvolvimento integral do profissional de educação para o ensino primário?
- 14- Gostaria de acrescentar algo mais sobre os temas desta entrevista, ou então fazer um comentário geral ao que ficou dito?

ANEXO 6. TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA A UM PROFESSOR PRIMÁRIO

Em relação ao II Bloco sobre a caracterização académica e profissional do professor, cujo objetivo específico foi obter dados relativos ao percurso profissional do professor, bem como as suas dificuldades:

- Solicitar ao professor que descreva a sua formação académica;

e. Fiz o ensino primário no Cubal, o ensino secundário na escola comercial e a 12^a classe no IMNE (Instituto Médio Normal de Educação) na especialidade de Língua portuguesa em Benguela.

- Solicitar ao professor que descreva o seu percurso profissional e outros dados pessoais (idade, tempo de serviço, percurso profissional até aqui);

e. Comecei a trabalhar na escola da liga, depois fui para a escola n^o 252 e a partir daí comecei por frequentar seminários sobre Projeto de Consolidação dos Sistemas educativos dos países de língua oficial portuguesa (PALOP) já não me lembro em que ano foi, frequentei três seminários já no sistema da reforma educativa onde falamos das metodologias do novo sistema sobretudo da avaliação, depois frequentei mais dois seminários sobre educação especial onde falamos da metodologia de ensino para alunos deficientes, outro seminário de formação de formadores, na área de diagnóstico e psicopedagogia. Tenho 51 anos de idade e 20 anos de serviço na educação.

- Pedir ao professor que fale sobre a sua opção de ser professor;

E. O que é que determinou essa opção?

e. O que determinou ser professora é o facto de gostar muito de crianças, gosto de dar um pouco de mim e fazendo isso estou ensinado a elas aquilo que sei fazer.

E. Sente-se motivado no exercício da sua função ou já pensou em abandonar?

e. Não, não, não, nunca pensei em abandonar, gosto daquilo que faço, trabalho com muito carinho, por isso é que tenho tido bons resultados. Cada vez sinto-me mais motivada em dar o meu contributo para o bem da criança.

E. Se sim, Porquê? (razões da permanência no ensino) Por que não?

e. Por aquilo que disse anteriormente, estão evidentes as razões da minha permanência no ensino.

- Pedir ao professor que se pronuncie sobre as condições de trabalho;

E. Quantos alunos tem? Como são as salas de aula? Recursos existentes? Salas de reuniões? Principais limitações?

e. Tive 35 alunos, as nossas salas são amplas, são boas. Agora os recursos é que são um grande problema. Tínhamos umas carteiras mas no decorrer do tempo foram-se estragando, os alunos muitas vezes também não ajudam na sua conservação, temos quadro preto, o professor tem que trazer o seu

apagador, a escola dá mas depois tudo desaparece; o giz deveria ser de melhor qualidade; existe um giz de boa qualidade mas as escolas não têm capacidade de comprar porque é caro. Sobre os recursos, não temos mapas, o único que existe é utilizado para as seis salas, globo só existe um e temos cinco quartas classes é impossível dar-se as aulas só com um globo, precisamos de régua transferidores para as aulas de matemática e com um material de cada é impossível dar aulas. Não temos sala própria para reuniões. Temos uma secretaria que utilizamos como sala de professores e para reuniões, estamos muito limitados Quando temos reunião com todos os professores, utilizamos uma das salas de aula para o efeito.

E. Tem dificuldades ao dar as suas aulas? Quais? Como as supera? Que tipo de apoio tem? De quem vem?

e. A dificuldade está na falta dos meios de ensino, não ao dar as aulas. Porque frequentei vários seminários, não tenho nenhuma dificuldade, conheço bem o novo sistema educativo e eu investigo; o sistema da reforma é muito limitado portanto o professor ao dar um determinado conteúdo tem que investigar não pode basear-se apenas naquilo que está no manual, quando vejo que o conteúdo é bastante reduzido, procuro outros livros e assim já não tenho dificuldades. Não, nós não temos apoio de ninguém.

E. Como caracteriza as relações de trabalho entre os professores dentro e fora da escola? E com os alunos? E com as lideranças da escola? Como está organizada a escola? Que estruturas tem? Como se relaciona com elas?

e. As relações de trabalho com os colegas são boas, procuramos sempre tirar dúvidas uns com os outros, é assim que nós trabalhamos. Mas, como em qualquer coletivo de trabalho, há sempre aqueles que tentam criar mau ambiente. Eu por exemplo frequentei vários seminários por isso estou capacitada e domino o novo sistema educativo, os colegas vão pedindo informações e eu vou esclarecendo, e assim vamos superando algumas dúvidas. Com os alunos também são boas, não tenho razões de queixa, existe uma grande empatia. Procuramos sempre em horas extras dar aulas de educação moral e cívica e de como se devem comportar dentro e fora da escola, como sempre alguns alunos acatam os conselhos outros não, mas no geral a relação com os alunos é boa. Com as lideranças da escola também tenho boas relações de trabalho, eu esclareço apenas o que tenho a esclarecer, todo assunto que esteja relacionado com o trabalho vou ter com o diretor, esperando sempre a sua opinião, e ele por sua vez tem facultado bastante o meu trabalho. A escola está organizada da seguinte forma: temos um diretor, subdiretor pedagógico, subdiretor administrativo, coordenadores de classe, chefes de turno e conselho de pais. Temos as seguintes estruturas: Seis salas de aulas, gabinete do diretor que é uma coisa muito pequena, uma secretaria que também serve de sala de professores, duas casas de banho. Como me vou relacionar com elas... são as condições que nós temos que fazer.

Em relação ao III Bloco sobre a visão do professor enquanto profissional, cujo objetivo específico foi recolher elementos sobre as concepções do professor acerca da sua profissão e do papel do professor:

E. Pedir ao professor que dê a sua opinião pessoal acerca da profissão docente: aspetos positivos, negativos, imagem social...

e. O professor como se diz na gíria é o espelho, isto implica dizer que o professor deve ter um bom perfil. Começando pelo comportamento, um professor não pode ter certos costumes. O que é mau no professor é quando este faz uso excessivo de bebidas alcoólicas; deve evitar o alcoolismo porque essas coisas erradas mancham a sua reputação. Atualmente não se respeita o professor como devia ser. As pessoas vêm no professor um homem que deve ensinar as crianças e nada mais. Por exemplo vê-lo como alguém que prepara elementos que irão servir a sociedade, não... é visto como um homem normal, e em particular a sociedade benguelense não valoriza o professor, infelizmente.

E. Como se vê enquanto professor(a)?

e. Eu como professora não me sinto realizada, pois gostaria de fazer o ensino superior. Mas apesar de ter feito apenas o ensino médio, sinto-me uma pessoa capaz de dar as minhas aulas porque aprendi tudo o que me ensinaram no ensino médio. Em qualquer momento e em qualquer turma eu estou em condições de dar as minhas aulas.

E. O que significa para si ser professor? Porquê?

e. Ser professora é dar um pouquinho de nós, do nosso íntimo da nossa alma, Porquê? Porque quando nós estamos em frente o aluno, olhando para ele é como se fosse um filho a quem vamos ensinar algo importante para a sua vida, saber ler e escrever, andar na vida, e isto é muito importante.

E. Como define a sua profissão? Funções, características;

e. o professor deve primeiro saber o que vai ensinar e para saber isso tem que planificar, tem que fazer o plano de aula ai ele vai saber o que fazer. O que a sociedade espera do professor é que ele prepare bem essa criança. Características: o professor é quem prepara o homem para servir a sociedade e se ele não prepara bem essa criança teremos uma sociedade doente indisciplinada. O professor deve seguir as metodologias que ele aprendeu durante a sua formação só desta forma conseguirá dar uma boa formação aos seus alunos.

E. Como a diferencia de outras profissões?

e. A profissão de ensinar e a saúde são duas profissões diferentes ambas trabalham com seres humanos; na escola o professor ensina a ler e a escrever e a preparar o ser humano para a vida, na saúde o médico ou o enfermeiro vai aplicar ou seja vai pôr em prática aquilo que aprendeu na escola, logo passando pelo professor.

E. Quais considera serem os conhecimentos importantes para o exercício da profissão? Porquê?

e. Considero que todos são importantes mas os métodos de uma aula para mim também são importantes porque se não souber seguir os passos da metodologia da aula fico sem orientação para o trabalho. É necessário ter uma formação específica nesta área.

E. Como aprendeu/aprende esse conhecimento/ essas competências?

e. Eu aprendi no IMNE quando fiz o ensino médio e também agora com os seminários que frequentei aprendi muito, vou lendo livros, manuais e assim vou- me instruindo.

E. O que gosta mais, o que gosta menos e o que é mais difícil no seu trabalho? Porquê?

e. O que eu gosto mais é quando encontro uma turma que não tem muita dificuldade, mas também gosto de ter uma 1ª classe, pegar na mão do aluno e a ensinar a escrever as letras e vê-lo no fim do trimestre a escrever sozinho, sinto-me feliz. O que gosto menos é quando explico a matéria e o aluno não entende, fico muito triste, utilizo todos os métodos e a criança não assimila. Há crianças que têm uma assimilação muito lenta e é difícil trabalhar com elas, mas como frequentei seminários de ensino especial consigo dominar essas crianças. O mais difícil é mesmo essa parte quando a criança não aprende os conteúdos e muitas vezes não transitam de classe porque há um esforço da minha parte e o ideal seria que todos transitassem de classe.

E. Se pudesse, o que mudaria no ensino? Porquê?

e. Eu mudaria o seguinte: primeiro dava condições de trabalho aos professores, salas de aula equipadas com carteiras, mapas, quadros e outros meios de ensino para o professor poder exercer bem a sua atividade; depois exigiria também do professor. Tendo todas as condições tem que mostrar trabalho e Inspeccionaria as aulas; era isso que eu fazia se mandasse. Por outro lado, dava um bom salário aos professores porque só assim é que se pode ter um bom desenvolvimento no trabalho do professor. Em relação ao IV Bloco sobre a perspectiva do professor sobre o seu contexto e as situações em que trabalha, cujo objetivo específico foi recolher elementos sobre o modo como o professor caracteriza as suas práticas e contextos;

- Pedir ao professor que fale da sua realidade profissional:

E. Como organiza os processos (gestão, programação) na sala de aula; na escola?

e. Na sala de aula faço a chamada, verifico se os alunos estão bem apresentados e se todos têm o material escolar, depois disso começo a trabalhar. Tenho o meu plano diário e com base nesse plano dou o conteúdo que for selecionado para a aula e no tempo previsto. Na escola assisto e participo nas reuniões de coordenação e não só, planificamos toda a matéria a ser dada durante a semana.

E. Como caracteriza a relação com os alunos e com os colegas?

e. A relação com os meus alunos sempre foi boa, sempre que têm dúvidas, colocam-nas sem nenhum problema, sentem-se à vontade e procuro na medida do possível corresponder às suas expectativas. E com os colegas também tenho uma boa relação, pois sempre que surgem dúvidas e outras situações procuramos ajudar-nos uns aos outros.

- Levar o professor a falar da instituição escolar e da sua relação com a mesma; (clima relacional, pedagógico e institucional).

e. Com base no programa nós selecionamos os conteúdos e fazemos a planificação e depois disso é só seguir o que está programado. De uma maneira geral todos cumprem o que está programado. Os coordenadores de disciplinas são exigentes neste aspeto.

- Pedir ao professor que explicita os seus problemas/dilemas da sua realidade profissional.

e. Quando a reforma educativa foi implementada no início, aí tive alguns problemas sobretudo no sistema da avaliação quase ninguém dominava. Tive que entrar em contacto com colegas de outras escolas que já dominavam e me fui superando paulatinamente.

E. Quais são os principais desafios com que lida no seu quotidiano profissional?

e. Ir trabalhar e saber que não vou encontrar manuais para desempenhar a minha atividade; é muito complicado a pessoa tem que ter muita calma para não prejudicar o aluno e saber lidar com a situação.

E. Como lida com eles? O que o/a ajudaria a lidar melhor com eles?

e. É muito difícil lidar com esses problemas porque saio de casa motivada para dar o meu melhor aos meus alunos, acabo por dar aula com aquelas condições. Lidaria melhor com isso se eu pudesse conseguir alguns materiais, se o nosso ministério desse mais apoios no sentido de adquirirmos mais materiais.

Em relação ao V Bloco sobre as representações e experiências do professor sobre a mudança curricular no ensino primário, cujo objetivo específico foi recolher elementos sobre como o professor se relaciona com a mudança;

- Pedir ao professor que refira mudanças nos contextos educativos (sobre a reforma curricular) que tenham sido fundamentais na própria forma de se situar face à profissão.

E. O que pensa das últimas alterações ao nível da reorganização curricular?

e. Para mim, a reforma educativa é mais fácil para o aluno porque os conteúdos são mais fáceis, são mais pequenos; nos seminários que fomos recebendo sobre a reforma chamaram-nos atenção no sentido de que a prova do professor não pode ser extensa nem pode ter perguntas extensas e complicadas, tem que ser bem explícitas para que o aluno possa compreender.

E. Que alterações ocorreram? Quais são os seus aspetos positivos? E negativos? Porquê?

e. Os manuais mudaram bastante, são mais pequenos, a avaliação também mudou; a forma de dar a aula também mudou porque no sistema da reforma o professor não é o único orador é mais o aluno do que o professor. O professor dá o conteúdo e o aluno tem que ter muita participação na aula; este sistema é bom porque o aluno é obrigado a estudar, pois também tem que dar o seu contributo durante a aula. Os aspetos positivos foi o que já disse anteriormente em vez de ser só o professor a falar é mais o aluno e isso é muito bom porque ele tem a preocupação de estudar sempre e isto ajuda a desenvolver o próprio aluno. Aspeto negativo o facto de os conteúdos serem muito reduzidos. Outro aspeto negativo é o facto de um professor ter que dar 11 disciplinas é muito e eu não concordo. Estou a falar da monodocência não concordo porque os professores não dominam todas as disciplinas estão a tentar e isso cria deficiências nos alunos. Outro aspeto é a transição automática também não concordo. Porque o aluno esta na 1ª classe que é a base, é mal preparado nesta classe leva a deficiência para as outras classes e obrigatoriamente ele tem que transitar sabendo ou não.

E. Quais têm sido os efeitos dessa mudança curricular no ensino primário?

e. Para mim os efeitos não são muito bons porque o aluno leva muitas dificuldades pois na 1ª classe ele não reprova mas na 2ª reprova repete o ano continuando, como é óbvio, com dificuldades pois os conteúdos são diferentes e mais difíceis e o professor não vai perder tempo com este aluno.

E. O que faz de diferente? Porquê? O que faz igual ao que fazia antes?

e. Anteriormente dava o conteúdo e chamava dois ou três alunos para avaliação ou seja para consolidar a matéria, agora temos que fazer com quase todos os alunos. O que continuo a fazer são as tarefas para os alunos trabalharem em casa, corrijo-as todos os dias individualmente e no fim vai um ou dois alunos fazer no quadro, sempre fiz e continuo a fazer.

E. Mudou formas de trabalho com os seus colegas? Se sim, como e porquê? Se não, porquê?

e. Tem que mudar porque o sistema já não é o mesmo porque as normas não são as mesmas e nós temos que acompanhar as normas da reforma educativa.

E. Que problemas ou dificuldades enfrenta? Como lida com eles? O que ajudaria a lidar melhor com eles?

e. É mesmo a falta de manuais, os meios de ensino são escassos. Lido com muita dificuldade. Se a repartição de educação fornecesse de vez em quando algum material acho que isso ajudaria a lidar melhor com essa situação.

Em relação ao VI Bloco sobre representações acerca da formação contínua, suas finalidades e processos, cujo objetivo específico foi obter dados relativos à percepção dos professores sobre a formação contínua que frequentaram e em geral;

- Pedir ao professor para falar da formação recebida anteriormente:

E. Que tipo de formação fez? Onde? Porquê essa escolha? Que temas e que modalidades (modos de funcionamentos)? Se não fez Porquê?

e. Para além da formação no instituto médio de educação, são os seminários que fui fazendo no magistério primário e na escola do ensino especial em Benguela. Tudo isto para aumentar a minha capacidade como professora que sou. Falamos da metodologia de ensino, como elaborar um plano de aula, dávamos aulas simuladas e aí aprendemos bastante. Trabalhávamos em grupo e assim desenvolvíamos os temas. As aulas eram dadas no período da manhã das oito às 14 horas e decorriam no período de férias dos alunos.

E. Utilidades, aspetos mais positivos e menos positivos

e. Ajuda o professor no seu desempenho. São bastante úteis pois ajudam bastante o professor a superar as deficiências sobretudo nos professores jovens com pouca experiência. Esses seminários deveriam ser dados no decorrer de cada ano letivo, e, não são.

E. Resultados obtidos, repercussões na prática. Exemplos.

e. Adquiri bons conhecimentos e consigo desempenhar bem a minha profissão. Pelo facto de ter frequentado os seminários sinto-me capacitada e melhorei muito o meu desempenho e não tenho dificuldade ao dar as minhas aulas.

E. É capaz de descrever algumas aprendizagens significativas que realizou a nível profissional?

e. Aprendi a ser organizada e a fazer tudo com disciplina e a ser pontual;

E. Onde ocorreram? Com quem? Que efeitos produziram?

e. Foi na Escola da Liga, em Benguela, onde comecei a trabalhar; com o diretor da escola. Hoje sou pontual e já não consigo chegar tarde à escola.

E. Qual tem sido o papel da formação recebida para aquisição e desenvolvimento das competências profissionais?

e. Bastante bom e importante pois não tenho dificuldades em realizar o meu trabalho.

E. Perguntar ao professor que áreas de formação prefere e porquê.

e. Prefiro a metodologia da língua portuguesa porque para mim é a disciplina que engloba todas as outras disciplinas.

- Pedir ao professor para que se pronuncie sobre o sistema de formação do atual modelo de formação contínua;

E. O que pensa da formação contínua atual? Porquê?

e. Acho que é boa porque o professor supera as suas dificuldades rapidamente.

E. Se tivesse que dar a sua opinião para organizar formação contínua para os professores primários que temas proporia?

e. A metodologia do ensino primário, área de diagnóstico para o professor conseguir diagnosticar sempre que o aluno tenha alguma deficiência.

E. Que modalidades? Em que contextos?

e. Daria seminários em dois períodos isto é, de manhã e a tarde. E esses seminários deveriam ocorrer no período de férias

E. Quem deveriam ser os formadores? Quem deveria organizar essa formação e porquê?

e. Os formadores devem ser pessoas capacitadas para dirigir, que dominam os conteúdos. Deveriam ser as direções de escola sob orientação da repartição municipal da educação porque cabe a eles a supervisão dos professores.

E. Se tivesse que falar sobre a formação futura, qual seria a sua posição: interesse, motivação, disponibilidade;

e. Sim teria interesse, nunca é demais aprender nós aprendemos todos os dias. Estaria muito motivada porque o objetivo é melhorar. Há sempre disponibilidade quando queremos, fazemos.

E. Em que áreas?

e. Na área de língua portuguesa que é minha especialidade, iria continuar.

E. Em que condições?

e. Fora não... cá dentro, nós já temos essa especialidade aqui, faria em Angola.

E. O que acha que podia ser melhorado e/ou modificado?

e. Para mim já que o ensino está a evoluir e já há muita gente formada, os diretores de escolas devem ser pessoas mais capazes, conhecedoras, não faz sentido que por exemplo o diretor da escola seja menos habilitado que o professor. Gostava que isso melhorasse em todas as escolas.

E. Como perceciona o trabalho dos formadores?

e. É bom porque eles foram supervisionados por elementos da direção nacional que acompanharam toda a formação que foi dada.

E. O que mudava se pudesse no modo como está organizada a formação contínua em Angola? Porquê?

e. Todos os professores deviam ter acesso a essa formação porque as dificuldades são imensas.

E. Na sua opinião, quais devem ser as principais finalidades da formação contínua de professores para o ensino primário? Porque?

e. Superar a incapacidade dos professores ao darem as suas aulas, ou seja, acabar com as dificuldades que os professores têm ao darem as suas aulas; aumentar os seus conhecimentos pois estão muito limitados.

E. Gostaria de acrescentar algo sobre os temas desta entrevista?

e. Gostaria que houvesse mais apoio por parte do ministério da educação, principalmente no que toca a reforma educativa, existe muita dificuldade por parte dos professores na sua aplicação, estamos a lutar sozinhos.

Professora Maria¹

Muito obrigada pelo seu contributo.

¹ Nome fictício

ANEXO 7. TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA A UM DECISOR POLÍTICO

Local da Entrevista: Luanda- Magistério Primário

Data da Entrevista: 07 de Maio de 2013

Dimensões da Entrevista: Orientações políticas quanto à formação contínua de professores ao nível do ensino primário; representações acerca da formação contínua, suas finalidades e processos; compreender necessidades de formação dos professores do ensino primário.

Objetivos da entrevista:

- Conhecer as orientações políticas quanto à formação contínua de professores ao nível do ensino primário;
- Conhecer as representações dos entrevistados acerca da formação contínua, suas finalidades e processos;
- Compreender necessidades de formação dos professores do ensino primário.

Tendo em atenção os princípios éticos, deu-se a conhecer o nosso objeto de estudo, objetivos e procedimentos, salientando a importância do contributo da entrevista para o êxito da investigação, pedindo autorização para gravar em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos. Foi assegurado o carácter confidencial dos dados recolhidos.

1 – Como caracteriza o estado atual da formação contínua de professores em Angola?

R: Bom, para ser franco e sincero, não existe ainda uma política em termos do país para a formação contínua. Não existe regulamentação, não existe praticamente nada. A lei de bases diz que nós podemos dar agregação pedagógica porque ainda não está regulamentado. Nós, durante muito tempo, fomos dando formações paliativas aos professores. Sabe que a maior parte daqueles jovens que não conseguem entrar em determinados politécnicos, recorrem a escola de formação de professores, não para serem professores, mas sim para obterem um diploma. E o que é que acontece, temos um problema sério, um deficit muito grande nas escolas de formação de professores para o ensino primário. Como você sabe temos poucos magistérios primários e até fomos chamados de saudosistas por termos aberto os magistérios primários. Então, e esses magistérios primários, o número de

professores que se formam aí, não é diretamente proporcional às necessidades. Isto significa dizer que entram para o sistema do professorado e, principalmente, para o ensino primário, pessoas que não têm formação pedagógica para o ensino primário, as metodologias didáticas para o ensino primário. Então significa dizer que nós temos no sistema não é, professores sem esta componente para serem professores do ensino primário. Obvio, é lógico, que aí devia surgir o ministério a resolver o problema da formação contínua para esses professores. Significa dizer que esses professores que têm essa formação média em história e geografia, matemática, física, mas que dão aulas no ensino primário, estes é que devia estar virada a nossa atenção em termos de agregação, não digo agregação pedagógica, mas agregação pedagógica em termos de metodologias e didáticas do ensino primário. Então isto significa dizer que, como o indivíduo já tem o curso médio, então deveria se fazer um protocolo com o ensino superior para que estes indivíduos ao receberem formação para serem professores e darem matéria do ensino primário, portanto atingirem o nível de bacharelato. Significa dizer que nós o que fizemos até agora são formações paliativas que não têm inclusive efeito na sua progressão, quer dizer, são aquelas formações que a gente dá durante uma semana duas semanas de atualização, nem é de especialização, porquê? Então é necessário criar políticas para o efeito. Nós, por exemplo, aqui o centro de formação fomos criados para isto. Mas, para tal, é preciso regulamentação, é preciso tudo isto. Quer dizer, não existe políticas para a formação contínua.

2 – Quais são neste momento as principais orientações políticas no que diz respeito à formação contínua de professores para os diferentes níveis do subsistema de educação?

R: Bom, orientações, existe uma que é, por exemplo, a agregação pedagógica, porque sabe como disse há pouco, existe na lei de bases a agregação pedagógica. A agregação pedagógica é um passo da formação contínua, mas não existe uma regulamentação para o efeito, não. Agora, nós temos um documento que é o plano mestre de formação de professores. Este documento diz o que é que nós temos que fazer, só que há dificuldades de implementação. Se tiver acesso a este documento, verá, portanto, o que é que nós projetamos portanto, para a formação contínua dos professores, porque a nossa maior preocupação foi essa, por isso é que inclusive falando da formação contínua em serviço, estamos também a falar da formação contínua à distância. Então, quer dizer, que nós também temos que criar a política da formação à distância, a política nacional da formação à distância, esta modalidade seria muito importante, como você sabe que se nós tirarmos aquele professor que não é professor primário, mas está a dar aulas no ensino primário e vem para a cidade estudar porque as universidades estão todas centradas nas cidades e infelizmente ainda não temos universidades e,

principalmente, o nosso ISCED não sei se este ano abriu a formação primária, e então nós temos dificuldades, quer dizer para lhe ser franco, estamos tudo a fazer para ver se nos próximos anos conseguimos criar isto, regulamentar principalmente a formação contínua quer dizer conhecermos e nós não temos ainda no país, estamos a trabalhar nisso sobre o quadro nacional de qualificações para saber quantos créditos são necessários para passar desta categoria ou atingir aquele patamar, mas também ainda não temos, é um documento que está na forja, mas não temos falta, portanto, os respetivos aprovamentos, aprovação, é isto.

3 – E quais são as orientações políticas quanto à formação contínua de professores que lecionam no ensino primário em particular?

R: Bom, as orientações políticas existem; que nós para aumentarmos a qualidade do nosso ensino, temos que aumentar a qualidade da formação dos professores. Por isso é que se criaram os magistérios primários. Os magistérios primários foram criados no sentido de formar os professores primários para o ensino de seis classes. Mas, infelizmente, nós não temos estas instituições vincadas em todas as províncias é daí que as escolas de formação de professores do ensino secundário geral, estão, criam turmas de magistério. A orientação que há é que essas escolas criam turmas de magistério primário. Então aí temos turmas de indivíduos que estão a ser formados para serem professores primários que não é diretamente proporcional às necessidades, isto é, as pessoas têm que fazer uma reflexão muito séria, que temos que parar de formar professores para o I e II ciclos para o I ciclo principalmente porque estamos a formar muito indivíduos em história e geografia, matemática, física, biologia, química, e todos eles vão dar aulas no ensino primário porque os I ciclos estão todos cheios. Por isso é que nós inclusive apresentamos a ideia de que era necessário que os professores para o I ciclo passe da responsabilidade da universidade, quer dizer para nós termos no I ciclo professores já licenciados e no ensino primário iríamos trabalhar com os bacharelados, mas também com tendências a chegar a licenciatura, mas só haver o pensamento do ministério da educação se responsabilizar só mesmo para essa franja de professores, professores para o ensino primário.

4 – Que princípios são tidos em consideração para a determinação das políticas sobre formação contínua de professores, concretamente sobre formação contínua dos professores do ensino primário?

R: Princípios, princípios lhe digo que está plasmado na reforma, que nós incrementamos uma reforma educativa porquê? Porque vimos que havia dificuldades, havia debilidades e então a política que há, é

que nós temos que aumentar o acesso, não é assim, para aumentar o acesso nós precisamos de ter professores e para ter professores, nós temos que formá-los. Mas o que é que acontece, que não é diretamente proporcional ao crescimento do professor com relação aos alunos, temos mais alunos que professores que inclusive, às vezes, temos menos infraestruturas que os professores. Então, isso é para dizer que é urgente a formação contínua de professores, é urgente, mas para isso, faz com que exista, tenham que existir outros elementos, portanto eu vou participar numa formação contínua, por exemplo, de trezentas horas como diz o nosso plano mestre, que as pessoas devem ter no mínimo trezentas horas, que equivale, portanto, a trinta créditos, mas isto tem que ter alguma equivalência, não só sob o ponto de vista da sua qualificação, mas também sob o ponto de vista da sua progressão na carreira. Porque a nossa progressão até agora, é uma progressão portanto vertical é só toda ela acadêmica e nós não respeitamos a progressão horizontal, que devia ser proporcional, quer dizer, que eu sou professor estou na escola a dar aulas, sou professor de matemática-física, formei-me em matemática-física, mas dou aulas no ensino primário, mas para eu sair dessa situação vou buscar uma agregação, e essa agregação tem que dar créditos e esses créditos têm que me servir para alguma coisa ou na progressão vertical ou na progressão horizontal. Isto não existe. Então toda a preocupação do ministério é essa formação, é a formação contínua, formação em serviço, porque isto tem que existir, mas para o efeito nós necessitamos de criar várias agências para o efeito, quer dizer que as escolas de formação de professores atuais deviam ser os núcleos desta formação contínua quer dizer que aí os nossos professores com cursos sabáticos, ou trabalha de manhã, à tarde vai receber formação, só que nós temos problemas sérios, é que as políticas são traçadas a nível central, as orientações são baixadas, mas, às vezes, não se respeita o contexto. As províncias, às vezes, esperam tudo que o ministério faça, que o oriente e eles não se adaptam a essa realidade porque se eu tenho uma escola de formação de professores na província ou na comuna ou no município, esta escola devia-se responsabilizar pela formação contínua dos professores que estão em serviço nesse sítio, não é preciso orientação central, porque nós estamos atrás de uma qualidade, é dali por exemplo que nós temos professores do ensino primário com 9ª classe as vezes tem 8ª classe, e esses professores quando querem entrar para a escola de formação de professores, não lhes deixam entrar porque já não têm idade porquê? Porque a política diz que, para entrar, tem que ter a 9ª classe e com 15, 16 anos, mas esquece-se que aquele indivíduo que esta aí anos e anos é que assegura o ensino primário, então ele tem que lá estar, por isso é que nós agora estamos a projetar a formação á distância, formação contínua e à distância, quer dizer, a escola ir ao encontro do professor que está lá no município mais distante.

5 – Na sua opinião, quais devem ser as competências dos professores para lecionarem no Ensino Primário?

R: Olha, para ser franco que são várias, mas as básicas é o domínio da língua portuguesa e da matemática, e convém não esquecer o estudo do meio também. Esses são os elementos básicos. Bom, o professor tem que saber ler e escrever, o professor tem que saber contar e, às vezes não sabe, porquê? Porque o indivíduo não foi formado para ir dar aulas no ensino primário, o professor não sabe cantar, não domina as expressões, quer dizer, são áreas que, em termos de formação contínua, são áreas que nós devemos atacar. O professor já está aí e nós não o podemos tirar daí, agora tudo isso que lhe falta o ministério da educação, a direção provincial de educação, a repartição municipal de educação têm que levar para lá para o professor, porque, se o professor abandonar a escola, é o aluno que fica sem aulas, quer dizer a matemática, a língua portuguesa, as expressões são linhas e depois daí como eles já vêm até a 6^a classe então entramos na geografia, na história, porque nós temos que criar um espírito nacionalista, portanto, os nossos alunos têm que conhecer a sua geografia, a sua história, como eles faziam no tempo colonial, nós conhecíamos Portugal sem lá estar, tínhamos uma geografia muito forte, tínhamos uma história muito forte, e a nossa história, como angolanos que somos, é muito forte, a nossa geografia muito forte, e eles também têm que dominar isso senão não estamos a fazer absolutamente nada, o homem novo não aparece

6 – O que se espera de um professor para este nível de ensino?

R: Bom, nesta altura do campeonato, não devemos chorar pelo leite derramado. O que nós temos que fazer é: estamos a formar em quantidade, agora começamos desta quantidade tirar a qualidade e esta qualidade passa por esta formação contínua, está a ver, quer dizer que não vamos pela história do bebé, que encontramos o bebé a banhar e a gente deita fora a água e o bebé, não. A gente vai aproveitar o bebé e deitar fora a água que não está boa. Então, o ministério da educação deve criar mecanismos para poder capacitar e superar estes professores, do ensino primário principalmente e depois daí é que vamos peneirando. Dói-nos bastante ver que, por exemplo, temos a escola do magistério primário, temos aqui em Luanda, temos em Benguela, temos na Huíla, acho que temos em Malange se quiser, mas, muitas das vezes, esses professores que estão a ser formados para serem professores do ensino primário não conseguem entrar. Então qual é a perspetiva? A perspetiva seria que esses professores jovens, que estão a ser formados nos magistérios primários, deveriam ir substituir aqueles que estão no sistema sem a tal componente primária, substituir e estes que estão lá, beneficiarem de uma bolsa interna pelo estado não é, para se formarem porque eles já são professores

poderão ter uma categoria de bacharel ou especialista, formarem-se mas presencialmente uma formação contínua durante um ano ali na escola e continuar a receber o seu salário normalmente, uma bolsa. E estes depois com aproveitamento são colocados nas outras escolas. Só assim é que nós podemos ultrapassar essa situação. Aqueles que não tiverem aproveitamento e de acordo com a idade que se reformem, só assim.

7 – Como é que definiria o seu âmbito de intervenção?

R: Sabe que o professor do ensino primário é o alicerce de desenvolvimento de qualquer país, é o alicerce. Se nós tivermos um bom ensino primário, nós temos uma educação de qualidade. Feito este âmbito é a depender de nós, porque enquanto o ministério de educação não for o primeiro ministério no país, vamos continuar a ter sempre problemas porque o problema não basta só dar dinheiro ao ministério, dinheiro para o ministério ter o orçamento, portanto, o problema da educação é um problema nacional. Quer dizer, nós temos que criar, para além do ministério que existe, temos que criar uma equipe multidisciplinar, quer dizer todos os outros departamentos do país fazerem parte de uma comissão para o desenvolvimento da educação no país. Para nós podermos, por isso é que nós temos esse problema que o nosso jovem que termina o magistério primário vai estagiar numa escola, fica lá a estagiar, às vezes, o professor de estágio não tem o nível académico dele, depois vai embora ele termina o estágio, volta para a escola fica na rua à espera de colocação. Portanto isto é um problema sério. É um problema de profissão, das pessoas que estão à procura de emprego, e não queremos estragar o pão deste e daquele, mas também temos que ver que a qualidade da educação no país é já sem tempo, estamos há muitos anos de independência e nas regiões onde a guerra não se fez sentir, nem tiros, porque a guerra fez-se sentir em todo país, as pessoas que emigraram, os refugiados então encheram aquilo. Eu acho que isso é um problema de consciência nacional

8 – Que competências acha que devem fazer parte do perfil do profissional de educação para o ensino primário? Porquê?

R: Foi o que eu disse agora; que competências? Foi o que eu disse há pouco que ele tem que ser um bom professor que domine a língua portuguesa, que domine a matemática, depois também as expressões, sabe que a gente diz que a criança aprende brincando se o professor não domina estas técnicas automaticamente o professor do ensino primário não sabe fazer nada. Quer dizer língua portuguesa, matemática, expressões, o canto e o desenho principalmente, a educação física, está a ver, porque, se não, temos muita gente que não domina essas expressões motoras, era preciso

dominar o canto, quer dizer, o professor tem que dominar quando a criança estiver a dormir na sala ou ver que não há rendimento, tem que saber dominar as metodologias do ensino da matemática da língua portuguesa, ele tem que ter essas competências, dominar as metodologias de ensino tanto da matemática, da língua portuguesa, portanto, ele tem que ter essas competências, caso contrário não estamos a fazer absolutamente nada.

9 – Como está organizada a formação contínua de professores ao nível do ensino primário?

R: Não temos nenhuma organização.

10 – O que pensa do atual modelo de formação contínua e o modo como está a ser implementado?

R: Ao não termos o modelo automaticamente, nós estamos a trabalhar nisto, como disse e se tiver aí o plano mestre de formação de professores poderá ver o que é que nós tínhamos projetado para o efeito. Não existe o modelo, mas há instituições que fazem, há direções provinciais que fazem que são as tais capacitações, as escolas criam uma forma de juntar os professores, e atualizar as matérias, mas não aquela formação contínua baseada fundamentalmente nas situações precárias que os professores têm; quer dizer o professor é do ensino primário, está a dar aulas, mas a formação dele é matemática-física automaticamente ele tem que ter uma formação contínua em metodologias de ensino do ensino primário, há províncias que dão essa formação, de verificar que, às vezes, sai na imprensa dizer que a província tal está a capacitar os professores, mas esta capacitação, esta formação contínua só terá efeito exequível e com força, se tiver esse efeito de progressão porque o professor fica motivado, o professor fica motivado porque sabe que ganhou créditos e esses créditos têm algum efeito para tal, mas também o nosso maior problema passa pelo facto de nós sermos enteados no ensino superior porque se, por eventualidade, o ensino superior estivesse mesmo a fazer grandes investigações viradas ao ensino geral ou ao ensino primário, nós estaríamos bem, quer dizer a nossa universidade a fazer as investigações e a dizer-nos os nossos problemas, mas não. A universidade bloqueou e ficou lá no superior e nós ficamos no inferior.

11- Na sua opinião, quais devem ser as principais finalidades da formação contínua de professores do ensino primário? Porquê?

R: Bom, a finalidade é aumentar a qualidade do professor, quer dizer, nós vamos capacitá-lo no sentido de ele adquirir as competências necessárias para aumentar a sua qualidade e a qualidade do ensino na sala de aula.

12 – Quais são os aspetos mais positivos do sistema atual de formação contínua para o ensino primário?

R: A não existir o modelo, automaticamente podemos dizer que tem as suas vantagens, essas formações paliativas que vamos fazendo. A título de exemplo, estava a esquecer de lhe dizer, nós, por exemplo, fizemos ou estávamos a pensar fazer um nivelamento daqueles professores que têm a 8ª classe, aqueles que têm a 6ª classe e aqueles que têm a 9ª classe, dar-lhes essa formação, portanto, isto foi com base num projeto que vigorou aí de apoio ao ensino primário que é o PAEP. Então nós criamos dois manuais, três até; um de matemática, um de língua portuguesa com os seus respetivos guias e criamos também o do projetos educativos de escola. São os elementos que o professor primário deve dominar. Quer dizer, nós chegamos numa escola primária, às vezes, como eu fui ao Huambo e a escola do ensino primário não tinha jardim, e em Huambo chove sempre, e a justificação que me dá ele é que não tem água canalizada e eu dizia, é tão fácil é só pôr um tanque lá em cima e S. Pedro põe água toda aqui dentro; põe água aqui dentro e por gravidade a água sai. Isto é um problema de projetos educativos de escola também que o professor do ensino primário deve dominar que também no país não existe este modelo, esta regulamentação, está a ver, então tem que regulamentar. O que é que então que nós pretendemos em termos de projetos educativos de escola? Isto também é uma das competências que o professor primário deve ter, então, nós vivemos esses problemas todos.

13- E que aspetos devem ser melhorados?

R: Bom, no fundo, os aspetos que devem ser melhorados são todos. Primeiro, porque temos que ter mesmo uma política e uma regulamentação e obrigar as pessoas a fazerem estas formações. As pessoas têm que ser obrigadas a fazerem essas formações, não é aquela pessoa que terminou o ensino médio há vinte anos atrás, está aí e vai continuar a dar aulas, não tem nenhuma superação e depois não existem intercâmbios mesmo fora do país, porque também os nossos salários não ajudam, porque nós temos verificado que há pessoas que vão participar em conferências de uma forma individual porque cada um também tem que se valorizar sob o ponto de vista profissional, não só esperar o ministério que faça. Ele tem que ver, bem, eu sou professor primário tenho que melhorar

aqui, ali e assim por diante. Mas também como eu disse há pouco, era necessário abrir as tais agências, portanto temos que credenciar as agências para o efeito. A escola de formação de professores está ali, é formação inicial, onde vamos fazer a formação contínua? Olha, nós temos o centro de formação, temos que fazer centros de formação em todas as províncias, bom, criamos as zonas de influência pedagógica, as famosas zips para fazerem essas formações contínuas quer dizer, aquilo seria um centro de recurso onde um grupo de pessoas vai trabalhar, no sentido de superar e capacitar os professores, mas até agora isto como dizia, não tem efeito nenhum na sua progressão; se estão a funcionar a 100% não posso dizer porque eu separei-me um bocadinho deste processo, mas, por exemplo, na província do Namibe, se tiver a possibilidade de visitar a província do Namibe, é a província que nós estamos a chamar de província modelo, para ver como é que eles estão a superar e a capacitar os seus professores. Automaticamente, se existisse um protocolo com o ensino superior, por exemplo, então nós daríamos essa agregação pedagógica e então o ensino superior certificava, quer dizer, é um indivíduo que terminou o ensino médio, está numa área que não tem o ensino superior, então como dizia há pouco nós vamos ter com ele, então nós vamos dar a superação a capacitação, termina as trezentas horas, são trinta créditos, vamos negociar com o ISCED; o que é que significa isso, então vamos buscando créditos que ele depois vai apenas apresentar no trabalho de investigação para defender uma tese, quer dizer, é todo um trabalho que a gente tem que fazer em conjunto, desde o ensino de base ao ensino superior porque, quando isso não acontecer, porque quem tem que fazer o desenho da formação contínua é o próprio ensino superior, porque as escolas que existem tanto do ensino primário, I e II ciclos, são laboratórios para o ISCED e outras escolas superiores pedagógicas, mas não, Nós estamos muito longe disso.

14 – Como se organiza atualmente a formação contínua? (temas, modalidades, modos de funcionamento, duração, formadores, etc.)?

R: Bom, nós não temos formadores para a formação contínua, não temos. Nós temos colegas nossos que estão formados em matemática, física, história, estes, às vezes é que são utilizados para podermos fazer esta formação. Não temos muitos professores formados em metodologias, em didáticas, as pessoas vão é mais para matemática, física, biologia, história e geografia, principalmente história e geografia. Então o que é que acontece, nós criamos nesse aspeto criamos uma bolsa de formadores, esta bolsa de formadores são colegas que dominam esta ou aquela matéria, muitos receberam a formação com uma instituição do BIEF, como formadores, em supervisão porque nós queríamos criar a figura do supervisor, então essa pessoa seria a pessoa indicada para fazer o

diagnóstico das necessidades de formação, mas isso não funciona, tudo bonito, tudo sim senhor, mas no terreno as coisas ainda não estão como deviam estar.

15 – O que deve ser melhorado nestes aspetos?

R: Primeiro, passa por aceitarmos a necessidade da existência de uma política de uma regulamentação para a formação contínua, isto também passa, por exemplo, para a formação à distância, isto passa por aí. Aprovamos uma política de formação contínua e a distância, regulamentar esta política, mas, enquanto isso, nós não podemos ficar com os braços cruzados, enquanto os documentos estão a ser feitos, nós temos que sentar e chamar o nome às coisas porque o outro problema também que nós temos, está virado para as pessoas que dirigem a educação, a nível da escola, a nível do município, a nível da província, está a ver; porque vejamos, eu tenho perguntado aos colegas, como é possível que você não deixa entrar um colega que está no sistema a dar aulas com a 9ª classe, você não deixa entrar no ensino médio, que aí para ele seria a formação contínua embora seja inicial naquela matéria, então aí começam já os nossos problemas, quer dizer, quando nós tivermos problemas com o diretor porque o diretor foi nomeado por interesses políticos, conveniências políticas não por competências, ainda estamos nessa fase, o diretor provincial, a mesma coisa e você sabe que, em muitas províncias, os diretores estão sempre a mudar, a mudar, a mudar, são pessoas que, você fala com ele e de educação não entende absolutamente nada. Bem, eu não digo que não sejam nomeados, mas pelo menos os técnicos que o rodeiam sejam pessoas que dominem a educação; então são esses que travam o próprio desenvolvimento da formação contínua. A título de exemplo, são essas pós-graduações que nós criamos, que o ministério criou e que está dar o direito de indivíduos fazerem mestrados, hoje por exemplo o (supressão do nome) é um mestre que está aí graças a isto, tive que bater o pé para que acontecesse; a gente não vai morrer técnico médio, a gente não vai morrer licenciado então porquê que a gente não pode dar um passo em frente? Estes dois jovens que vieram são do PUNIV., também entraram no mesmo processo, hoje estamos aí com 150 mestres em educação que tivemos que utilizar este sistema. Temos aí formação contínua, pós-graduação e depois a formação à distância para fazer o mestrado, quer dizer, é preciso que todos nós saibamos o que a gente quer e a gente se identifique com a causa porque quando eu olhar, ah aquele é professor do ensino primário, oh aquele é do segundo ciclo, oh aquele é do II ciclo, é o que fazem os indivíduos da universidade; ele está lá em cima e esquece que base está aqui, e, muitas vezes, sem competências necessárias, então o nosso problema passa por aí.

16 – Na sua opinião, qual ou quais são os modelos de formação que melhor conduzem ao desenvolvimento profissional dos professores para o ensino primário?

R: Bom, o modelo é a formação permanente, quer dizer que o indivíduo termina a sua formação média ou superior, e, se você verificar, temos poucos professores licenciados no ensino primário, por falta mesmo dessa formação contínua e muitas vezes por falta de amor, porque se ele, durante muitos anos foi professor do ensino primário mas hoje é licenciado, porque ele é professor passou pelo ensino primário, mas estava a fazer uma modalidade de formação no ensino médio, por exemplo, história e geografia, ele, quando terminar, não vai querer voltar, então tem que haver uma linhagem. O indivíduo que termina o magistério não deve ir para lado nenhum senão seguir a carreira do ensino primário, o indivíduo que termina a história e geografia não vai para lado nenhum, vai fazer história e geografia no ISCED mas para ser professor e isso não acontece. Então, o professor tem que estar permanentemente em formação e nós queremos que a qualidade do ensino no ensino primário melhore. Mas, para isto, há outros fatores que têm que concorrer para isso a questão salarial, porque se o professor tiver um bom salário não é, ele o período que se sente livre ele vai dedicá-lo à escola porque tem um bom salário. Se ele tem horas para cumprir no ensino primário, depois ele fica com horas livres, então há necessidade de nós buscarmos aquele modelo de que o professor entra as sete da manhã, e só sai as 17 horas e faz tudo ali dentro, é superado, é capacitado, a atividade na escola é dinâmica, então ali nós conseguimos. Agora, nós temos professores que chegam à escola, deu a sua aula e pira-se nem quer saber o que é que se está a passar na sua escola, porquê? Porque tem que ir no outro emprego, por isso é que nós temos indivíduos polícias que são efetivos, militares, trabalhadores bancários, enfermeiros não é, que são efetivos nessa profissão onde estão, mas também são efetivos na educação, também vão dar aulas. Este é um problema que temos no país, como é que se quer qualidade na educação e no ensino primário e todos nós sabemos disso e ninguém diz nada, por aí nós não vamos a lado nenhum. Para nós fazermos uma formação contínua de um indivíduo que se formou em magistério primário, você não precisa de ter mil horas ou duas mil horas, você vai necessitar de mil horas para o indivíduo que faz matemática e física então é preciso criar o modelo e dizer ao professor, você terminou de dar a sua aula, à tarde você vai sentar na carteira. Mas também é preciso ter espaço, as nossas escolas estão todas cheias, não tem espaço para ninguém, por isso é que inclusive nós havíamos dito que era necessário que não houvesse formação de professores à noite, porque não estamos a formar nada, por isso é que se dizia que as escolas de formação de professores são consideradas escolas de quadro e giz, e não aquelas as escolas onde se vão adquirir competências que depois serão transmitidas aos nossos alunos.

17 – Quais considera serem as suas necessidades de formação neste momento e porquê?

R: O professor primário nesse preciso momento necessita de ser formado nas didáticas e nas metodologias do ensino primário, principalmente a didática de ensino da matemática, a metodologia do ensino da matemática, didática de ensino de português como disse há pouco também de as expressões inclusive, por exemplo, o projeto educativo de escola, que o aluno aprenda fazendo, e então é necessário que isso seja inculcado nos professores. Se o professor vai pedir uma agregação pedagógica ao ISCED que seja uma agregação pedagógica ligada àquilo que está a fazer, mas não, se verificar, muitos professores estão no sistema, mas uns estão a fazer economia, outros a fazer direito, outros estão a fazer não sei o quê, estão ali, à espera que terminem a sua formação e a prejudicar o sistema.

18 – Gostaria de acrescentar algo mais sobre os temas desta entrevista, ou então fazer um comentário geral ao que ficou dito?

R: Bom, eu acho que o único comentário que tenho que fazer é relacionado ao tema que escolheu. É um tema delicado e que terá que ter a certeza de que as pessoas que vai entrevistar sejam pessoas que querem mesmo ajudar porque, muitas vezes, nós queremos tapar o sol com a peneira. Está aí a realidade e então as pessoas querem desviar da realidade. E então eu penso que, para nós melhorarmos o nosso sistema, tem que haver uma reforma muito profunda, não só nos materiais, mas uma reforma na nossa própria consciência. Saber o que queremos, de onde viemos e para onde queremos ir. E para que isso aconteça é preciso solidificarmos o ensino primário porque, se nós não solidificarmos o ensino primário, se nós não dermos as competências aos professores do ensino primário, então nós vamos ter um país de faz de contas.

Decisor Político 5

Muito obrigada pelo seu contributo.

