

Estratégias e Políticas da Formação Contínua Pedagógica de Professores

Diviciano Samuel Lukoki¹
lukokidivicianosamuel@gmail.com
Prof. Mestre em Ciências da Educação

Que tipo de estratégias e políticas a escolautiliza para formação contínua de professores no Instituto médio Politécnico e Saúde Emília Nsangu no Município de Kilamba- kiaxi, Luanda, Angola?

Luanda, 20 de Julho de 2021

¹ Prof. Mestre em Ciências da Educação e Docente Universitário no Instituto Superior Politécnico Tocoista.

RESUMO

O desenvolvimento dessa pesquisa tem como título a formação dos professores do ensino médio da escola secundária Médio Politécnico e saúde Emília Nsangu – Município de Kilamba-Kiaxi, Luanda – Angola, e foi abordado as perspectivas na formação contínua pedagógicas dos professores, assim também como identificar as estratégias das políticas de formação. Tratar-se uma pesquisa com métodos qualitativos que fundamentalmente descreve a qualidade da natureza dos objetos de análise. Também verificar as transformações que estão refletindo no campo educacional, que conta na atualidade com novos meios tecnológicos propiciando circunstâncias valiosas para o ensino- aprendizagem. O presente estudo tem como objetivo avaliar a maneira como se faz a formação destes professores no Instituto Médio Politécnico e Saúde Emília Nsangu e como contribui para melhorar a formação educacional do aluno e do professor. E ao abordarmos essa temática, na medida que delineávamos as nossas perspectivas de pesquisas, sentimos a necessidade de identificar as estratégias e as políticas para formação contínua pedagógica dos professores do ensino médio na escola do ensino secundário, instituto médio Politécnico e Saúde Emília Nsangu. A formação dos professores visa contribuir para a mudança e melhoria do sistema educativo do instituto médio Politécnico e Saúde Emilia Nsangu, procurando melhorar a competência professores nos vários domínios da sua actividade, incentivá-los a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino e adquirirem novas competências relativas à especialização exigidas pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Palavras-chave: **formação contínua, educação, qualidade de professores.**

ABSTRACT

The development of this research has as title the training of high school teachers of Polytechnic Middle and high school health Emilia Nsangu - City of Kilamba Kilamba- Luanda - Angola and was addressed in the perspectives pedagogical teacher training, so as identify the strategies of training policies. Treat a research with qualitative methods essentially describes the quality of the nature of analytical objects. Also, they check the changes that are reflected in the educational field, which counts today with new technological means providing valuable conditions for teaching and learning. This study aims to evaluate the way they do these training teachers at the Polytechnic High Institute and Health Emilia Nasangu and how it contributes to improve the educational background of the student and the teacher. In addition, this issue, to the extent that our prospects research, we feel the need to identify the strategy and policies for pedagogical training of high school teachers in the school of secondary education, middle Institute Polytechnic and Health Emilia Nsangu. The training of the teachers, to contribute for changing and improving the education system mean Polytechnic Institute and Health Emilia Nsangu, seeking to improve the competence teachers in the various fields of their activities, encourage them to participate actively in educational innovation and improving the quality of education and teaching new skills on the expertise required for differentiation and modernization of the education system.

Keywords: Training, education, quality of teachers.

A formação contínua abarca várias dimensões, neste sentido Gatti (apud Dalben, 2006, p.76), defende que a formação contínua de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, a dizer:

- 1- Especialidade envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável sendo, por isso a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada;
- 2- Didática e pedagógica envolvem o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada. A prática docente é essencialmente uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto. Isso significa que, por vezes, propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes;
- 3- Pessoal e social envolve a perspectiva da formação pessoal e do auto conhecimento. GATTI (2003) enfocada pela necessidade de interação em contextos diversos e a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo.
- 4- Expressão-comunicativa valorização do potencial dos professores de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender. É uma busca de caráter operacional, técnico.
- 5- Histórico-cultural – envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais

incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

ESTRATÉGIA – Segundo CABRAL (1998) é uma palavra com origem no termo grego *strategia*, que significa plano, método, manobras ou estratégias usados para alcançar um objetivo ou resultado específico.

POLÍTICA - Segundo CABRAL (1998) é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas educacionais dizem respeito à educação escolar.

No desenvolvimento desta pesquisa será utilizada a metodologia do tipo descritiva, pois segundo HERNANDEZ SAMPIERI (2010, p. 101) “os estudos descritivos, medem, avaliam ou coletam dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado”. O modelo utilizado na pesquisa é não experimental que de acordo com HERNANDEZ SAMPIERI (2010) é a investigação que se realiza sem manipular deliberadamente as variáveis, ou seja, trata-se da pesquisa em que não fazemos variar intencionalmente as variáveis independentes. O enfoque da pesquisa é qualitativo.

Por fim, esta dissertação estrutura-se em cinco capítulos, a saber: Primeiro capítulo, descreve sobre a Introdução, que nela é contida a

justificativa, problema, objetivos, período da pesquisa entre outros requisitos.

O segundo capítulo, apresentaremos o marco teórico referencial.

O terceiro capítulo, intitulado Metodologia é desenvolvido o conjunto de técnicas e métodos que balizaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

O quarto capítulo, desenvolve-se a análises e os resultados dessa pesquisa.

O quinto capítulo considerações finais e recomendações, onde é descrita as recomendações que concluem e finalizam a pesquisa.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO DO SEGUNDO CICLO.

Pretende se delinear, aqui, fundamentos necessários à formação contínua de professores, tomando por base um levantamento da literatura existente de autores que falam sobre o tema e os pressupostos teórico-metodológicos que têm subsidiado os cursos de formação de professores nos últimos anos. É necessário destacar que muitos desses autores discutem a formação de professores subsidiados por outros referenciais, que não o por nós aqui defendidos, esse resgate foi necessário uma vez que são poucos os educadores que discutem a formação contínua de professor a partir dos referenciais da Pedagogia Histórico- Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. E, por fim, a necessidade

de articulação teoria-prática fundamentada em uma concepção dialética.

O século XX foi um período de profundas transformações científicas, tecnológicas, econômicas, culturais e sociais. Esteve (2004) argumenta que, nos últimos 50 anos, aconteceu um desenvolvimento estrondoso da ciência, propiciando a explosão da tecnologia. Por meio de sua aplicação, foi possível a produção de instrumentos e máquinas de todos os tipos, dando oportunidade, portanto, mudanças significativas em vários setores. Houve melhoria na qualidade de vida em diferentes áreas dos países europeus, tais como: saúde pública, na educação, diminuição do analfabetismo.

As mudanças não poderiam ter acontecido sem o apoio da técnica. Nesse sentido, a revolução industrial foi se transformando em revolução tecnológica, trazendo para a sociedade benefícios e conforto em níveis nunca antes sonhados. Mas, também, pôs à mostra muitas contradições, presentes, sobretudo, nos países do terceiro mundo, nos quais há uma grande massa da população excluída e condenada à miséria e à degradação humana. De acordo com o Frigotto (1996) afirma que as mudanças sociais têm a marca das contradições, uma vez que, por um lado, a sociedade nunca dispôs de tanta produção científica e técnica para satisfazer as necessidades dos homens, por outro, possui uma avassaladora tendência estrutural ao desemprego tecnológico e à marginalidade social.

Fazendo referência a antecedentes do tema far-se-á uma incursão desde a independência do país em termos de formação de professores, começando com o "Curso Básico de Formação Docente, Formação de Professores de Nível Médio e Formação de Professores a Nível Superior, e finalmente abordaremos aspectos que ainda continuam por resolver.

Angola tornou-se independente em 11 de Novembro de 1975 e uma das tarefas primordiais do estado revolucionário angolano foi a de assegurar um sistema de educação e ensino que garantisse a materialização do princípio constitucional de " educação para todos", proclamado como direito, anteriormente negado a grande maioria da população.

O Estado angolano assumiu então como tarefa essencial a instauração de um novo sistema educativo que libertasse o povo do analfabetismo herdado do colonialismo e servisse assim o desenvolvimento integral das pessoas, a edificação da personalidade humana na sua totalidade. O objectivo era a criação do homem novo como um ser capaz de assimilar o resultado do progresso global da humanidade e transformar a sociedade em que está inserido, levando-a rumo ao socialismo.

A gratuidade e a massificação da educação e do ensino trouxeram como consequência imediata a grande explosão escolar, que fez necessária a

injecção de professores no sistema que cobrisse as necessidades então criadas.

Esta situação contribuiu para que desde cedo se elaborasse uma política de formação de professores com vista a salvaguardar a formação de agentes educativos capazes de materializar a nova política educativa expressa na reformulação do sistema de educação e ensino aprovada em 1977.

A preocupação de formar professores para todos os níveis do sistema de educação e ensino levou o Ministério da Educação a criar uma estrutura de formação que produzisse professores para os vários níveis de ensino e que, por isso, comporta essencialmente as seguintes instituições:

Curso básico de formação docente. Este curso visa formar professores para o Iº Nível da Escola de Base (Ensino da 1ª a 4ª classes) e para a iniciação (pré-escolar), preparando-os para leccionar todas as disciplinas do plano curricular deste nível. Destina-se essencialmente a indivíduos com habilitações literárias correspondentes a 6ª classe que, num período de 2 anos recebem formação académica e pedagógica de forma a habilitarem-se para a docência no Iº Nível.

Neste curso os futuros professores recebem uma formação teórica em disciplinas de formação geral (as que receberiam no IIIº Nível da Escola de Base), de que constam a Língua Portuguesa, a Matemática, a Biologia, a Física, a Química, a

História, a Geografia e uma Língua Estrangeira, para além de disciplinas da Pedagogia e da Psicologia e as metodologias do I Nível. E, como é óbvio, uma disciplina de Formação Política. A formação envolve uma componente teórica e outra prática, mais acentuada no último semestre, e consistindo esta na preparação, realização e avaliação de aulas práticas na escola de aplicação sob orientação do professor de metodologia e com participação de todo o grupo de cursando.

Esta organização pressupõe a aprendizagem da teoria em primeiro lugar e a realização de uma prática complementar dirigida pelo professor metodólogo que se encarregaria de testar as competências a nível do saber e do saber-fazer dos futuros professores, após o que estes seriam considerados aptos para o exercício da função docente. Neste processo colaboram os docentes do Instituto Médio de Educação onde está integrado o Curso Básico.

Este recebe como candidatos muitos dos alunos de idade superior a dezasseis anos que tenham possibilidades de concluir a Escola de Base Regular de oito classes em virtude de já terem ultrapassado o limite de idade previsto na Lei Geral de Escolaridade.

Esta condição obriga a que os alunos tenham de transitar para o Sistema de Formação Profissional como alternativa ao abandono escolar e a uma entrada precoce no mercado de trabalho.

Isto faz supor que muitos dos candidatos a um lugar de professor escolhem esta via por não

terem outra saída, abraçando este curso para não serem atirados para o mercado de trabalho sem qualquer tipo de formação. Por esta razão é legítimo deduzir que muitos candidatos, confrontados com uma escolha forçada, dificilmente venham a ser bons professores. Isto constitui em si um "handicap" a formação limitando as garantias de uma formação de qualidade.

Instituto Médio de Educação

É uma escola de formação de professores de nível médio que dá formação equivalente a 12^a classe, conferindo aos cursados o perfil de técnico intermédio de educação preparado para leccionar todas as disciplinas do I^o Nível e duas das disciplinas das quatro classes dos dois últimos Níveis da Escola de Base (5^a, 6^a, 7^a e 8^a classes). Tal como outros institutos médios, o INE é uma escola de formação profissional que forma quadros para o mercado de trabalho, com um perfil adequado ao ramo educacional.

Os candidatos a professor ingressam neste instituto com a 8^a classe do Ensino de Base e, durante quatro anos, recebem uma formação teórica e prática que os habilita para a docência na Escola de Base. A formação aqui é dada por especialidades, pelas quais se opta nos dois últimos anos sendo os dois primeiros em regime de tronco comum. Entre as especialidades existentes pode-se referir a de Português/Francês e Português/Inglês, a de Matemática/Física, a de Biologia/Química, a de História/Geografia, a de

Pré-escolar a do I Nível e a de Educação Física (que é feita nos Institutos Médios de Educação Física).

A formação de professores neste instituto adquire a particularidade de conciliar a teoria com a prática, em especial a metodologia do ensino com a prática docente que na 11ª classe incide sobre o I Nível (1ª a 4ª classes), e na 12ª classe os cursando fazem a sua prática nas escolas do IIº e do IIIº Níveis, orientados pelo professor metodólogo que acompanha e avalia este processo. Isto pressupõe uma organização do ensino que assenta na assimilação fundamentalmente nas duas classes iniciais (9ª e 10ª) e na exercitação e aplicação desta a prática, que se realiza nas classes terminais (11ª, 12ª e 13ª) ao mesmo tempo que se completa a formação teórica. A prática docente assume assim um lugar preponderante na formação de professores no instituto médio, estando intrinsecamente ligada a aprendizagem da teoria.

Ela converte-se no campo de exercitação dos conhecimentos científicos ligados a especialidade e de aplicação dos conhecimentos psicopedagógicos e metodológicos adquiridos durante a formação que, como não podia deixar de ser não descarta os aspectos do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos futuros professores.

Esta prática docente realiza-se em várias etapas, começando com a análise de casos concretos para explicitar e comprovar a teoria, passando depois

pela observação de aulas ao que se segue a prática simulada (aulas de ensaio no contexto da aprendizagem da metodologia) chegando-se posteriormente as aulas praticadas na escola anexa, substituindo o docente efectivo e sob orientação do metodólogo acompanhante.

Formação contínua de professores

Os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autónomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipas pedagógicas, organizados para gerir sua formação contínua - e a profissionalização. O que é um profissional?

Conforme Monasta (1985), pode-se definir o profissionalismo do professor a partir de várias leituras.

De acordo com Lemosse (1989) propõe classificar as definições da noção de profissão em dois tipos. As primeiras são estáticas e consistem em identificar os critérios que permitem reconhecer o profissional; as outras enfatizam as estratégias desenvolvidas para aceder ao estatuto de profissional.

Assim, segundo o inventário crítico da literatura que ele realizou, para os primeiros autores, a profissão pode ser definida a partir dos critérios que se seguem. Trata-se de uma actividade:

Intelectual, que envolve a responsabilidade individual daquele que a exerce;

- Erudita, não-rotineira, mecânica ou repetitiva;
- Prática, na medida em que se define como o exercício de uma arte mais do que puramente teórica e especulativa;
- Altruísta em termos de que um serviço valioso e oferecido a sociedade;
- Cujas técnicas aprende-se ao final de uma longa formação;
- Além disso, o grupo que exerce essa actividade é regido por uma forte organização e uma grande coerência interna.

A segunda categoria de autores, estabelecida por Lemosse, enfatiza a responsabilização por parte do grupo profissional pelo controle das fileiras de formação inicial e contínua, pelo desenvolvimento do saber e da ética na qual se baseia a profissão e, finalmente pelo controle das condições de admissão nela. Lemosse conclui com isto que o ensino ainda é uma semi-profissão.

Schon (1987) propõe a noção de prático reflexivo. Ele rompe com o paradigma objectivista racionalista e opta por um modelo construtivista existencial centrado na apropriação e na relação interactiva dos actores sociais que produzem essas condutas em situações específicas. Enfatiza o aspecto circunstanciado dos saberes dos práticos e as ligações que os primeiros têm com a prática.

O aprendizado na e a partir da prática constituiria, para Schon (1987:87), uma característica do profissional.

Tentando combinar essas diferentes perspectivas, define-se (Donnay e Charlier, 1990) o professor profissional como um formador que, em função de um projecto de formação explícito:

Leva em conta de maneira deliberada o maior número de parâmetros possíveis da situação de formação considerada;

Articula-os de maneira crítica (com a ajuda de teorias pessoais ou colectivas);

Considera uma ou várias possibilidades de condutas e toma decisões de planeamento de sua acção;

Põe-nas em prática em situações concretas e recorre a rotinas para assegurar a eficácia de sua acção;

Ajusta sua acção de imediato se perceber que isto é necessário (reflexão na acção);

Tira lições de sua prática para mais tarde (reflexão sobre a acção).

As competências profissionais

As competências profissionais do professor constituem um dos três elementos indissociáveis do tríptico "projectos – actos – competências".

Os projectos: o sentido, os fins, os objectivos que o professor estabelece para sua acção (seu

projecto pessoal no âmbito de um projecto do estabelecimento);

Os actos: as condutas apresentadas enquanto professor (ajudar os alunos mas também gerir o grupo, trabalhar em equipe com os colegas etc.);

As competências: os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de acção mobilizados para resolverem problemas em situação de trabalho (Charlier e Donnay, 1993:89).

As competências são significativas apenas quando se traduzem em actos e quando estes assumem um sentido em função dos projectos que encarnam.

No trabalho, as competências profissionais são a articulação de três registos de variáveis: saberes, esquemas de acção, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis.

Os saberes

Raymond (1993) diferencia dois tipos de saberes:

Saberes do professor, construídos pelo próprio professor, ou que o professor julga serem apropriados; saberes transformados e construídos a partir de sua prática ou de experiências vividas no âmbito escolar. Esse conjunto de representações e de teorias pessoais serviria de fundamento para avaliar a pertinência de saberes provenientes de outras fontes;

Saberes para o professor, que seriam elaborados por outras instâncias, em contextos distintos daquele do professor que deveriam sofrer múltiplas transformações para serem utilizados pelos professores em um contexto particular.

Os esquemas de acção

Perrenoud (1994) propõe distinguir os esquemas de acção dos saberes, das representações e das teorias pessoais e colectivas. Estes são "esquemas de percepção, de avaliação e de decisão" que permitem mobilizar e efectivar saberes e que os transformam em competências. É por seu intermédio que os saberes podem ser "activados". Indispensáveis à acção, esses esquemas podem ser objecto de aprendizagem. Perrenoud (1994) acrescenta: o profissional reflecte antes, durante e após a acção. No curso de sua reflexão, utiliza representações e saberes de fontes distintas. Sem essa capacidade de mobilização e de efectivação de saberes (através dos esquemas de acção), não há competências, mas somente conhecimentos).

Nessa perspectiva, a formação de professores deveria visar não apenas o desenvolvimento de representações e de teorias do professor, mas também ao enriquecimento dos esquemas de acção. Os esquemas de acção servem de ligação entre a pessoa e o seu meio. Por um lado, são filtros que tornam as situações compreensíveis (esquemas de percepção) e, por outra, direccionam a acção (esquemas de decisão e de avaliação). Eles permitem à pessoa, em

interacção com os saberes e seu repertório de condutas disponíveis, atribuir uma significação à situação encontrada e dispor de acções adequadas ao contexto.

O repertório de condutas pedagógicas disponíveis

Pode-se levantar a hipótese de que o professor dispõe igualmente de um certo número de condutas mais ou menos automatizadas que pode mobilizar por intermédio de esquemas de acção para agir em uma situação particular. Esses encadeamentos de condutas (rotinas) podem ser accionados durante a fase de acção por intermédio de esquemas de acção. Eles são as respostas possíveis a estímulos percebidos no meio e formas de traduzir em actos decisões tomadas na fase de planeamento.

É através da articulação desses três registos de elementos – os saberes (representações e teorias pessoais), os esquemas de acções e o repertório de rotinas - que definimos as competências do professor.

Competências aprendidas

Em uma abordagem construtivista, aprender consiste em uma modificação durável de esquemas cognitivos do indivíduo a partir de suas interacções com o meio.

Essa forma de ler a aprendizagem destaca a importância de estruturas de partida no aprendizado, isto é, esquemas de acção, saberes,

representações e teorias do repertório de condutas disponíveis com as quais o professor "chega" à formação.

Portanto, considerar os esquemas de partida do professor, dar-lhe oportunidade de manifestá-los, de testá-los, de pô-los em questão, constitui uma condição da formação com a prática. Nessa perspectiva, a formação consistiria, entre outras coisas, em organizar as interacções com o meio de modo a favorecer uma modificação de esquemas de partida do professor e dar-lhe a oportunidade de testar os nossos esquemas na acção.

Todos esses problemas devem ser geridos pelo formador de professores.

Schön (1987:92) debruça-se sobre o aprendizado do profissional e define-o nas interacções com a prática. O profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática.

Distingue a reflexão na acção da reflexão sobre a acção.

Em seu local de trabalho, o professor aprende na acção. É possível identificar diferentes momentos nesse mecanismo:

O profissional emite uma resposta rotineira a um conjunto de indícios percebidos em uma situação;

Ele se surpreende com as consequências de sua acção; estas diferem do que foi imaginado;

Ele reflecte sobre esse acontecimento e experimenta uma nova acção para resolver o problema;

Se esta tem êxito, ele a memoriza. Logo, é a prática que suscita e valida a nova conduta experimentada. O prático pode igualmente reflectir sobre a acção difundida, analisando e tirando partido da experiência passada.

Yinger (1977:93) também é muito afirmativo. Para eles o aprendizado só é possível na prática. Esta coloca o professor em contacto com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes. Além disso, permite vivenciar seus resultados. Esse aprendizado na acção supõe um posicionamento de actor (insider) por parte do professor, ele pode agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas, mais do que sofrê-las. Huberman (1989:93) assinala a importância de recolocar o aprendizado na história da vida do professor e destaca vários factores susceptíveis de influenciar o desenvolvimento profissional. Destacaremos dois (entre muitos outros citados pelo autor) que parecem ser primordiais a ser geridos na formação contínua.

As redes de colegas que oferecem ao professor oportunidades de trocas e de discussão da experiência vivida;

A necessidade de poder experimentar soluções "arranjadas" com uma relativa segurança;

Assim, pode-se concluir destacando a importância de criar, na formação e no local de trabalho, condições que permitam ao professor desenvolver suas competências profissionais a partir de, através de e para a prática.

O professor pode aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a acção), seja sua própria prática ou a de seus colegas (aprendizado ocasional).

O professor aprende através da prática. Confrontado a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como actor, isto é, como qualquer um que pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação.

O professor aprende para a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na acção, seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência directa sobre sua vida profissional.

Troca dos Saberes,

Segundo Lira (2010, p,42) Explica que, o homem não vive sem fazer comparações e avaliações que refletem a visão que tem de si e da sociedade, assim como os valores eleitos e presente, estes, ao refletirem na instituição escolar, incidem directamente na avaliação da aprendizagem que,

de certo modo leva – nos a um sábio; comércio do saber. A lógica presente na escola, como se sabe, dividida em séries, leva os professores a serem avaliados sob diferentes critérios: o número de aprovados e reprovados, avaliações de cursos esses dados não obrigatoriamente estão relacionados com teoria educacional em acção com seus princípios e valores.

Na verdade, é importante trocar os conhecimentos ou saberes porque, o professor ao transmitir os saberes aos alunos ou estudantes não somente ensinar mas também os professores aprendem e os alunos também aprendem. Trocar os saberes é também transmite a revolução e mudanças sobretudo, no comportamento e na socialização dos indivíduos nas escolas e comunidades.

Ainda Lira (2010, p 43) Afirma que, o ensino e troca de saberes devem caminhar juntos pois são parte intrínseca de um mesmo processo. Na busca da superação existente, é preciso retomar algumas questões chaves: a que serve esse ensino; que tipo de professor que se pretende formar no contexto actual sócio- político. Exigem- se no entanto, permanentes revisões do ensinar, do aprender e seu acompanhamento, oque chamamos avaliação. Nesse processo de troca dos saberes, a avaliação, quer do professor, quer do aluno, deverá ser diária e constante, pois ambos nessa parceria de construção científica devem estar atentos as eventuais falhas, preparados para as sanar. Nesse

trabalho de troca de saberes entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem, faz – se necessário um certo registro em fichas memorial descritivo, portfólios, fichas de observação. Construir os instrumentos que favoreçam as trocas dos saberes entre professores e alunos na busca de autenticidade do ensino e aprendizagem é uma tarefa que deve ser realizada sempre ao longo do período académico, através de propostas e processos metodológicos vividos naquele determinado período de construção de conhecimento.

De acordo a esses pensamentos o ensino e troca de saberes sempre andam juntos quer dizer que, são inesperados naquilo que é a transmissão do conhecimento aos alunos e ao mesmo tempo há troca de conhecimento e saberes. O professor deve investigar permanentemente para actualizar – se naquilo que é, formação permanente ou contínua para que se aprimora a sua área do saber. Se o professor não seguir a dinâmica social e académica será difícil atingir os seus objectivos preconizados.

Identidade Profissional

A formação dessa identidade docente é condição importante para sua profissionalização e integra delineamento na cultura do grupo a que o profissional tem, sendo envolvida ao contexto sociopolítico.

Ainda Nóvoa (1992) destaca que, na construção de identidade docente, três dimensões

fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docentes; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objectivos educacionais.

Na verdade, o professor deve construir a sua própria identidade profissional naquilo que é a formação permanente porque o professor é um espelho e modelo da sociedade em que está inserido.

A identidade docente é uma construção que permeia vida profissional desde o momento da escolha da profissão passando pela formação inicial e pelos variados espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É uma construção que se realiza sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética. Esta identidade profissional é configurada a partir de suas práticas, a partir do seu serviço concreto em sala de aula.

Professor dentro de sala de aulas de identificar – se como um verdadeiro profissional e um professor exemplar, com postura digna e rigoroso consigo mesmo para garantir o maior respeito na vida académica.

Segundo Nóvoa, a identidade profissional do professor está em constante transformação, pois se constrói a partir de uma re- significação social da profissão e das várias revisões das tradições.

De acordo a realidade, de cada professor deve construir a sua própria identidade e enquanto o actor de sua actividade cotidiana: na sua maneira de portar – se diante do seu mundo.

Formação do professor e as novas tecnologias

A formação do professor hoje em dia tem várias questões que se impõe tais como as novas tecnologias de ensino que está a proporcionar qualidade na mesma área citada, cujo, a sua aposta nos estabelecimentos de ensino é extremamente importante.

Lira (2010, p. 63) afirma que, aquele que deseja ensinar deverá estar consciente de que a sua formação é permanente e integrada no seu dia –dia escolar. O professor será sempre um estudioso, terá prazer em ler e pesquisar para que possa motivar os alunos a fazer o mesmo, pois se aprender com prazer, ensinará de forma prazerosa.

E, na verdade, frisou a teoria do desenvolvimento intelectual do Vygostsky e sustenta que o conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. O desenvolvimento do individuo se constrói em um processo sócio – histórico. Daí afirma que o sucesso profissional do professor, o espaço para o seu crescimento intelectual e o humano, na sua formação contínua, também pode ser o seu local de trabalho, as relações afectivas e cognitivas estabelecidas com seus alunos, colegas de profissão, pais, funcionários e direcção.

De acordo o autor professor deve permanecer na busca de saberes ou conhecimento na verdade, o professor deve ser consistente usando várias ferramentas de âmbito tecnológico para facilitar a aquisição do conhecimento como o mundo é tão dinâmico e as sociedades também são dinâmicas no entanto, o professor de procurar a manusear as novas tecnologias.

As investigações indicam que há necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e aponta-la de acordo a realidade em que actua, virada sempre aos interesses e necessidades dos alunos. De acordo Freire (1998), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. Portanto, somente há melhoria quando se pratica porque a ciência é dinâmica faz praticando e criticando.

De acordo com Neves (2006), a real valorização do magistério será construído sobre a solidez de três aspectos: uma boa formação inicial, boa formação contínua e boas condições de trabalho (salário e carreira). Sendo assim o desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior, somado ao conhecimento adquirido ao longo da vida e as pós – graduações (lato ou stricto sensu) que se possa fazer. Mesmo assim, o professor, em sua formação contínua deverá preocupar – se com constantes actualizações.

Neste contexto os professores devem ter bom salário e outras condições pedagógicas no âmbito

das suas actividades quotidianas sobre a escola para melhor exercer as suas actividades laborais.

Conforme Lira (2010, p. 64) afirma que, as sociedades se transformam, fazem – se e desfazem – se. As novas tecnologias mudam o trabalho, e comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento. As desigualdades se deslocam, agravam- se e recriam – se novos territórios. Os actores sociais estão interligados a múltiplos campos; a modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo. E as lições que se pode tirar daqui para o processo de formação dos professores o reforço para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação é fundamental no favorecimento de uma relação menos temerosa e individualista com a sociedade. Neste contexto, os professores serão mediadores e intérpretes activos das culturas, dos valores e do saber em transformação, pois se não se perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esse papel.

Na verdade, a sociedade nunca é estática constrói – se e como também pode se desconstruir – se e os professores devem seguir esta dinâmica no que concerne processo de ensino e aprendizagem que se impõe. No entanto, com as novas tecnologias os professores conseguem comunicar – se com muita facilidade e também, eles devem fazer esforço bastante aceitável na globalização ou na dinâmica que está em sua volta. O professor como mediador deve cooperar com outros para

que possa manusear as novas tecnologias que o mundo impõe.

E STRATÉGIAS E POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTÍNUA PEDAGÓGICA

A formação de professores de nível médio em Angola, com destaque às Escolas de Formação de Professor (EFP), tem praticamente seu ponto de partida em 1978 com o surgimento dos ex-Institutos Médios de Educação (IMNE), com docentes nacionais e estrangeiros. Na época, além das EFP que formam professores em quatro anos para o ensino básico, num passado não muito longínquo, a formação de professores no país passa a assinalar formações intermediárias, isto é, Formação de Superação de Professores (FSP) e Cursos de Formação Acelerada (CFA).

Como lembra Peterson (2003), em 1977 e 1978/1979, Angola ainda formava professores nos CFA e em Centros Provinciais de Superação (CPS), em menos de quatro anos, com objetivo, sobretudo, nos CFA, em pouco tempo, de formar professores para as séries iniciais.

Com o passar dos anos e, procurando atribuir outra visibilidade aos cursos criados para formar professores, Peterson (2003) ainda destaca que, em 1986, as anteriores e diferentes designações atribuídas sobre formação de professores de nível básico tomam o nome de Curso de Formação Básica Docente (CFBD). E a marcha do tempo parecia levar o sistema educativo angolano a “organizar-se” nos diferentes níveis por conta da

cooperação e influência de países estrangeiros e organismos das Nações Unidas (Unesco e Pnud), Banco Mundial e outros, em projetos de formação de professores e modelos estruturais de organização.

Hoje, as modalidades para a formação de professores em menos de quatro anos, praticamente não se evidenciam, pelo que se forma professores de nível médio durante quatro anos nas Escolas de Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP), para, conseqüentemente, desempenharem a atividade docente no ensino básico.

Talvez esta realidade seja admissível pelo fato de querer-se conquistar avanços graduais na estruturação e definição de níveis precisos para formar professores já que, atualmente, os sistemas educativos apontam a garantia e configuração de formação de professores em nível superior. A este respeito, vale referir que a necessidade de formar-se professores em nível superior é fundamental, pois, pode “[...] diminuir radicalmente o número de educadores despreparados para a sala de aula. Para isso, o professor necessitaria de uma formação consistente, e com uma preparação intelectual muito aprofundada [...]” (SANTOS, 2008, p. 19). Nesta linha de pensamento, Tardif (2010, p. 247) coloca a questão da produção de conhecimentos especializados, pois são “[...] adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria

das vezes, de natureza universitária ou equivalente”.

Em Angola, segundo Peterson (2003, p. 42), parece haver algum optimismo no porvir, pelo fato de se “[...] reconhecer que no futuro, a partir de um plano estratégico, tal como acontece noutros países, o professor primário poderá ser formado no ensino superior ou universitário”, porém, tal plano poderia ser realístico ou efetivado quando se investir “[...] seriamente no sector da educação e a sociedade civil ser encorajada a ter um papel cada vez mais atuante e envolvente na solução das tarefas educativas” (PETERSON, 2003, p. 42).

Repara-se que a escassez de professores qualificados em Angola levou a que concursos públicos à docência para o nível básico não apenas se abrissem para professores qualificados ao exercício da atividade docente, como também aos desqualificados ou mesmo não especializados para a atividade docente. Pelo que se denota haver desregulação da profissão de professor. Além do referenciado, a formação de professores para o ensino de base em Angola também parece manchada de incertezas, pois:

[...] pouca importância se dá à preparação dos alunos para o exercício da docência. Tal facto fundamentalmente, às vezes, também pela presença de turmas numerosas, pela presença de professores sem preparação psicológica e pedagógica, pela falta

de professores especializados em áreas de metodologias nos institutos médios normais e nas escolas de aplicação, fundamentalmente nas primeiras classes, ou seja, no 1.º nível do ensino básico, pela falta de escolas de aplicação próprias em número suficiente em localidades próximas, pela falta de rigor e selecção dos formadores experientes, pela falta de protocolo entre as duas instituições interessadas e pela falta de meios de transporte, tanto para os alunos como para os formadores, inviabilizando a realização correcta das práticas educativas (PETERSON, 2003, p. 69).

A fragilidade na seriedade de que se pretende da prática educativa em Angola se, de um lado, é apontada pela carência de professores qualificados ou especializados, do outro, as infraestruturas para ensino se mostram instáveis e exíguas. Instáveis porque pouco ou nada reúnem condições de trabalho para a atividade docente de formar futuros professores, e exíguas porque, geralmente, a demanda se sobrepõe à oferta.

Portanto, este quadro encaminha para um ensino meramente tradicional, aliás, segundo Peterson (2003, p. 33, grifo do autor), caracteriza-se a escola angolana:

[...] essencialmente transmissiva, o ensino, por conseguinte, é fortemente memorístico por várias razões, tais como a tradição missionária, o dogmatismo, o fraco domínio da língua

portuguesa e a falta de meios de ensino adequados.

Nesta conformidade, parece fundamental que a responsabilidade do professor e o significado da sua formação pressuponham:

[...] - maiores exigências em relação à qualificação e desempenho profissionais (formação, especialização, perícia técnica, qualidade, eficácia, motivação, empenho e criatividade); - alargamento de seu campo de intervenção e intensificação do seu trabalho (alunos, família, comunidade, ensino, gestão, inovação, tutoria, acção social, desenvolvimento local); - maior visibilidade, responsabilidade e controlo social pelo trabalho prestado (projecto educativo de escola, participação dos pais e outros elementos da comunidade de gestão, reforço dos mecanismos de prestação de contas, avaliação do desempenho) (BARROSO, 2006, p. 121).

Deste modo, é preciso não perder de vista que a formação e a profissão de professor aparecem na montra da sociedade. E o professor se parece mais reprodutor da mesma desvalorização que a sociedade faz dele, por conta da dificuldade que a própria formação tem na interpretação dos movimentos, sobretudo internacionais, e de sua influência e consequência na profissão (FREITAS, 2011).

Nesta perspectiva, o autor parece propor maior energia ao professor face às questões políticas óbvias no entendimento do impacto e compreensão da conjuntura envolvente à formação e a sua atuação. A ser assim, Freitas (2011) considera imprescindível ao professor a capacidade de leitura dos tempos amparando-se a outras áreas do conhecimento com vista a melhor se posicionar face aos fenômenos circundantes.

Vasconcellos (2007) considera que a formação de professores deve favorecer condições que possibilitem um envolvimento através do qual o conhecimento em todos os domínios não se apresenta simplesmente como acumulação de experiências de determinado período, mas que seja revelador da realidade a partir do momento em que se constitui ferramenta de trabalho capaz de desmistificar situações que se apresentam na elaboração de significados.

A formação de professor deve proporcionar a capacidade de compreender o trabalho de humanização das pessoas, gestão dos processos de mudança no sentido de contribuir para a superação das contradições que se vão apresentando na sociedade. Deste modo, a formação de professor não pode deixar se inspirar em casos concretos e com base neles encontrar soluções apoiadas em conhecimentos teóricos. Tais casos podem ser do cotidiano social ou escolar e, neste último, exemplificam-se os problemas de insucesso escolar, de programas

educativos contextualizados em processos históricos no exercício permanente de reelaboração (NÓVOA, 2011). Para tal, importa olhar sobre estes e outros fenômenos que atingem a formação e a profissão de professores de maneira esclarecida, ou seja:

É preciso olhar corretamente o que se quer ver. Para ver tudo [...] tem que ter dois atributos principais: a lucidez e a reflexividade. Para ser lúcido, o olhar tem que se libertar, tem que admitir a reversibilidade, de modo que o olhar que vê possa por sua vez ser visto. Se essas características não estivessem presentes, não seria possível ver tudo, e com isso não ficaria atendido o objetivo máximo da visualidade esclarecida. Um olhar incompetente não daria acesso a todos os objetos; um olhar sem reversibilidade criaria uma distinção entre os que vêem e os demais, fazendo com que alguns indivíduos não fossem vistos, o que [...] contraria a meta da universalidade (ROUANET, 1997 apud GHEDIN et FRANCO, 2008, p. 80).

Parece fundamental não perder de vista a relação escola e sociedade numa visão política possibilitando maior entendimento desta complexa relação. Assim, esta relação não deixa de parte a questão da qualidade, embora não consensual entre autores. Porém, ela é imprescindível à profissão e à formação de professores na colocação e projeção de suas tarefas (IMBERNÓN, 2011a, 2011b). Ou seja, “[...] a sobrevivência da profissão depende

da qualidade do trabalho interno das escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação” (NÓVOA, 2011, p. 47).

Para Imbernón (2011a, p. 10), a qualidade na formação de professor pode ser entendida no sentido daquela que “[...] se ajuste às necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercute na qualidade de ensino”. Com efeito, o autor assinala que a qualidade na formação de professores não é entendida isoladamente pelo fato desta não se situar “[...] unicamente no conteúdo senão na interatividade do processo, a dinâmica do grupo, uso das atividades, o estilo do professor/a, o material que se realiza” (IMBERNÓN, 2011a, p. 11). Assim, na abordagem sobre formação de professores submete-se à análise de distintos propósitos que se julguem importantes.

Perfil do professor do ensino médio secundário

A Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Secundário é da responsabilidade dos IMN – Institutos Médios Normais, IMNEF – Instituto Normal de Educação Física e INFAC – Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural, enquanto não for o Ensino Superior a fazê-lo de acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação. No Sistema vigente, o III nível do Ensino Geral compreende às 7ª e 8ª classes. O ingresso nos Institutos Médios Normais é feito após a 8ª classe com a duração de 4 anos. A Lei de Bases do Sistema de Educação define o 1º

ciclo como parte do Subsistema do Ensino Secundário Geral e integra as 7^a, 8^a e 9^a classes. A formação média de professores do 1^o ciclo do Ensino Secundário realiza-se após a 9^a classe com a duração de 4 anos. O presente currículo tem como objectivo formar professores do 1^o ciclo do Ensino Secundário (7^a, 8^a e 9^a classes) de acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação. Para a sua elaboração, serviram de base a consulta e análise de diversos documentos, tais como:

- Estudos Sectoriais (temos 1 e 2);
- Lei de Bases do Sistema de Educação;
- Planos de estudos vigentes e experimentais dos IMNE, IMNEF e respectivos textos de apresentação;
- Planos de estudos de formação de professores de vários países africanos;
- Planos de estudos de formação de professores de Portugal;
- Premier Project d'education. Modele de reference Institut National de Recherche et Developement (traduzido);
- Diversos textos científicos que o enformaram quanto às perspectivas e às decisões tomadas;

Sistema de ensino de Angola

Angola, é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246.700 km² e cuja população é estimada em 14.602.002. Habitantes em 2002. Actualmente a população é estimada em 30.000.000 de habitantes.

É um país plurilinguístico onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'gangela etc.

O ensino formal, é feito em língua portuguesa; no entanto existem a nível governamental discussões sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo. Angola foi, durante cerca de 5 séculos, colónia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional é aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino cuja implementação se iniciou em 1978 e que tem como princípios gerais os seguintes:

- Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos
- Gratuitidade do ensino a todos os níveis
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Este sistema é constituído por um ensino geral de base de 8 classes (das quais as 4 primeiras, obrigatórias), por um ensino pré-universitário com seis semestres, um ensino médio de 4 anos (com dois ramos, técnicos e normal) e um ensino superior.

Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados.

O maior impacto tangível do novo sistema de educação constitui numa explosão escolar que se

traduziu na grande afluência da população 4 às escolas, pois se em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número era já superior a 1,8 milhões.

Não foi possível manter esses indicadores, pois que o país, apesar de independente continuou em guerra com acções armadas, cujas consequências se faziam sentir principalmente nas zonas rurais. Efeitos profundamente nocivos reflectiram-se nas infraestruturas escolares. Inúmeras escolas foram destruídas.

Em 1986, foi efectuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do Sistema de Educação que permitiu fazer um levantamento auscultação das debilidades e necessidades do sistema.

Com base nesse diagnóstico chegou-se à conclusão da necessidade de uma nova reforma educativa e foi possível então, traçar as linhas gerais para a mesma.

Em 1990, Angola abandona o sistema monopartidário e envereda para o sistema político multipartidário o que acarretou mudanças na política educativa. A guerra em Angola sempre foi uma constante desestabilizadora e provocadora de um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Grandes fluxos de população dirigiram-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias nomeadamente, Lubango, Benguela, e principalmente 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, essencialmente nas províncias citadas. Em Luanda, há muito que não existe a classe de iniciação. A pirâmide de população escolar no Ensino de Base de base bastante larga e topo estreito, havendo 70,4% no 1º nível, 10,9% no 2º nível e 5,8% no 3º nível.

De 1990 à 1992, a taxa bruta de escolaridade atingiu cerca de 82% no ensino primário, no país. A partir de 1992, a situação piora estimando-se que o número de crianças em idade pré-escolar ultrapassa dois milhões, mas somente 1% dessas crianças têm possibilidade de acesso.

No ano lectivo 1994/95 foram matriculados cerca de 101 mil crianças o que equivale a uma taxa bruta de matrícula na ordem dos 15%. A população em idade escolar dentro do Sistema Escolar, dos 6 aos 14 anos é de 4.290.000 e fora do sistema é de 2.020.442, isto é 41,3%.⁵ No ano lectivo de 1996, da 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 plétóricas, com 60 a 80 alunos. É neste contexto, deveras adverso, que se iniciam os primeiros passos para preparação da 2ª reforma do Sistema de Educação.

Em 2016 a Assembleia Nacional da Republica de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 17 / 16 de 07 de Outubro) Este documento contém o delinear do que se pretende com esta acção e o novo sistema cuja estrutura integra os seguintes subsistemas:

- Subsistema da Educação Pré-escolar;
- Subsistema do Ensino Geral;
- Subsistema do Ensino Técnico;
- Profissional;
- Subsistema de Formação de Professores;
- Subsistema da Educação de Adultos;
- Subsistema do Ensino Superior O subsistema do Ensino Geral é constituído por: - Um Ensino Primário de 6 Classes (básico obrigatório) - Um Ensino Secundário que integra dois ciclos, com duração de 3 anos cada;

O subsistema de Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis com duração de 4 a 6 anos, respectivamente:

- Médio Normal
- Superior Pedagógico Compreende ainda acções que se enquadram na formação permanente:
 - Agregação Pedagógica
 - Aperfeiçoamento de notar que este novo projecto de sistema de educação está a ser preparado em situação muito precária e em que os

investimentos na educação são praticamente nulos, face ao mar de necessidades e dificuldades.

A rede escolar não conheceu aumento significativo, tendo sido apenas remodeladas algumas dezenas de escolas e construídas outras tantas, especialmente na província de Luanda e que albergarão a experimentação da Reforma Curricular. Face a esta situação, seria apropriado para o sucesso da tarefa ingente que o Ministério da Educação tem em mãos - a Reforma Educativa - que se fizessem investimentos de vulto a fim de se poder levar esta tarefa a bom porto.

Política da formação de professores do ensino de base

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social. O Sistema de Educação tende à formação harmoniosa e integral do indivíduo.

A estrutura do Sistema de Educação aprovado em 1977 e implementado em 1978, contempla o Ensino Médio Normal com duração de 4 anos.

Os Institutos Médios Normais (IMN e IMNEF), são instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio para exercerem funções nas escolas do ensino de base (regular e de adultos).

O perfil de entrada dos candidatos à frequência dos Institutos Médios Normais é a 9ª classe do ensino de base ou equivalente e ter a idade dos 15

aos 17 anos para os cursos regulares e acima dos 18 anos para cursos reservados há trabalhadores. A estrutura dos Institutos Médios Normais não contempla a formação de professores para todas as disciplinas que correspondem os currículos do Ensino de Base, pois, muitos professores, por exemplo, de Moral e Cívica, Educação Visual e Plástica e Formação Manual e Politécnica são recrutados sem terem a formação inicial; nem se realizam cursos específicos nas respectivas áreas, antes do início de funções. Grandes dificuldades concorrem na gestão do processo formativo, conduzindo assim para um perfil de saída menos desejado, se comparar os resultados e os objectivos definidos para os Institutos. Nestas instituições constata-se uma formação muito geral, teórica e abstrata.

A formação é essencialmente dominada por abordagens normativas prescritas e descritas. As condições de estudos oferecidas aos alunos, tais como: o número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios e de infraestruturas desportivas, cantinas, livrarias, falta de manuais escolares para o nível e programas uniformizados e estruturados, a falta de inspecção regular aos Institutos, têm contribuído para a fraca qualidade do Sistema de Educação.

Os currículos oferecem uma formação muito compartimentalizada e repetitiva, pois o aluno-mestre não assume uma postura de empenhamento auto-formativo e independente. Alguns destes alunos-mestres preparados neste

tipo de currículo, são os professores que leccionam no ensino de base 1º, 2º e 3º nível.

A maioria dos professores formados nos Institutos Normais não permanece no Sistema de Educação. Alguns deles prosseguem os seus estudos a nível superior e outros abandonam o Ministério da Educação e vão para diferentes sectores, à procura de melhores condições salariais e de trabalho. A maioria dos professores que leccionam nos IMN não têm perfil adequado, ou melhor, não tem formação com agregação pedagógica. Esta situação é também factor inviabilizador de inserção efectiva dos alunos na prática educativa, acrescido de inadequada organização interna do processo de ensino. Por estes e outros motivos, é inevitável a Reforma do Subsistema actual de Formação de Professores em Angola.

A educação, no âmbito da Lei de Bases do Sistema de Educação, aprovado em Dezembro de 2001, realiza-se através de um Sistema Unificado cuja estrutura integra o Subsistema de Formação de Professores. Os cursos de nível médio são ministrados nos IMN (IMN - Instituto Médio Normal, IMNEF - Instituto Normal de Educação Física e INFAC - Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural) e visa a Formação de Professores para o 1º ciclo do Ensino Secundário, Educação de Adultos e Educação Especial.

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 actual, implementado desde 1978 se situa na qualidade e quantidade do corpo docente. A preparação científica-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda política educacional. Assim, a melhoria da qualidade de ensino, está associada à qualidade dos programas de formação e orientação de professores e ao processo da Reforma do Sistema de Educação que se realiza efectivamente nas escolas.

De acordo ao (CONSELHO DE MINISTRO de 2001 a 2015), aponta várias estratégias tais como: desenvolver capacidades auto – sustentáveis de intervenções sociais e educativas com efeitos duráveis no sentido de proporcionar a expansão, a generalização e a erradicação do analfabetismo e o desenvolvimento dos pós- alfabetização; consolidar e desenvolver as estratégias precedentes no sentido da adopção de metodologias e disposições eficazes que assegurem de modo sustentável a investigação da educação básica para adultos.

Assegurar a todos os adultos o acesso equitativo aos programas de educação de base no âmbito da universalização da alfabetização; Integração da perspectiva do género para eliminação das

disparidades entre sexos; Na verdade, são estratégias muito bem conseguidas naquilo que são o programa do governo de 2001 a 2015 para o melhoramento de qualidades dos professores âmbito da formação contínua e permanente, e no aperfeiçoamento das suas capacidades.

Generalização e expansão do Programa Nacional de Alfabetização para mulheres Rurais e Pessoas Portadoras de Deficiências; Implementação do Programa de Edição e Impressão dos Manuais Escolares para o I e II dos Ensino Secundário; Criação de Centros Regionais Contínua para quadros da Alfabetização e Ensino de Adultos; Implementação e generalização da alfabetização em línguas nacionais; Redução da taxa de analfabetismo da população feminina, particularmente no meio rural, em 15%; Estas medidas de generalizar e expandir o programa de alfabetização a nível nacional é extremamente fundamental no âmbito da descentralização da formação contínua, na promoção de línguas nacionais isto é nos centros locais a nível nacional e também a redução da própria taxa de alfabetização sobretudo para as mulheres nas zonas rurais.

Escolarização de adolescentes e jovens analfabetos e semi – analfabetos através da integração na formação profissionalizante nas escolas polivalentes na perspectiva do combate ao fenómeno de crianças de e na rua;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao primeiro objectivo específico: Descrever a situação actual da formação pedagógica de professores do Ensino Secundário; Instituto Médio Politécnico e Saúde Emília Nsangu no Município de Kilamba- xiáxi, Luanda, Angola. O trabalho de investigação proporcionou o seguinte resultado:

Estão actualizando as novas práticas, participando de seminários oferecidos pela escola.

Não possui estratégias para uma formação pedagógica.

O docente deve estar buscando aperfeiçoamento na formação contínua.

Existem desconhecimento de novas estratégias para formação pedagógica para os docentes.

A escola precisa criar métodos para fazer novas formações com os docentes.

Com o desconhecimento de novas formações dos professores, por isso, esses docentes ainda utilizam de formações anteriores. Sendo que utilizavam métodos que hoje não são quase utilizados.

Em relação ao segundo objetivo específico: Identificar os incentivos que a direcção da escola proporciona para garantir a formação contínua pedagógica dos professores do Ensino Secundário do IIº

ciclo. O trabalho de investigação proporcionou o seguinte resultado:

Alguns dos docentes não buscam novos conhecimentos e nichos voltados para a formação.

Alguns docentes disseram que a direcção da escola não tem estado a incentivar docentes para a busca de conhecimentos no âmbito de formação contínua.

Buscar novas estratégias pedagógicas para adotar na escola.

A atual estratégia utilizada na escola é: pesquisa na internet, trabalho de grupo e outros.

A escola utiliza livros didáticos, quadro, apagador e dentre outras ferramentas pedagógicas.

O ensino e o aprendizado estar contribui para a formação contínua dos docentes.

Relativamente ao terceiro objectivo específico: Descrever as opiniões dos professores em relação os seminários de capacitação pedagógica e sua importância na formação contínua dos professores no exercício da actividade docente.

Actualização tem acontecido trimestralmente mas não de forma permanente.

Alguns docentes buscam a formação para outras escolas porque na escola em que dão aulas não se faz sentir.

Alguns docentes não dão importância para formação contínua pedagógica de professores de ensino médio.

Efectivar as actividades de seminários de capacitação de forma permanente e concisa para melhorar o ensino.

Em relação ao primeiro objetivo específico: Relacionar os incentivos que a direcção da escola proporciona para garantir a formação contínua pedagógica com a formação do professor do ensino secundário do Instituto médio politécnico para posterior formação contínua pedagógica na formação dos professores.

Atualizar as políticas estabelecidas pela escola no processo de formação de professores.

Definir na política da escola novas estratégias para a formação pedagógica do docente.

Desenvolver na formação pedagógicas dos docentes novas ferramentas pedagógicas para uma didática melhor no ensino.

Criação de novos métodos para a formação dos docentes.

Conhecer as novas técnicas de formação de professores.

Atualizar um plano para todos continuarem a contribuir com o aprendizado dos alunos.

Estabelecer procedimentos, requisitos para os responsáveis pela formação pedagógica utilizar nas formações.

Os resultados encontrados na investigação estão relacionados com os objetivos específicos definidos, no qual permite de alguma maneira identificar as estratégia e as políticas para formação contínua pedagógica dos professores do ensino médio da escola de ensino secundário: Instituto médio Politécnico e Saúde Emilia Nsangu no Município de Kilamba- xiáxi, Luanda, Angola, estas condições serem detalhadas no seguinte parágrafo para responder ao problema da investigação.

Em relação ao problema da investigação formulado que disse: Que tipo de estratégia e política a escola utiliza para formação pedagógica contínua dos professores do ensino médio no Instituto Médio Politécnico e Saúde Emília Nsangu no Município de Kilamba- xiáxi, Luanda, Angola? Os resultados são os seguintes:

- Atualizar as políticas estabelecidas pela escola no processo de formação de professores.

- Definir na política da escola novas estratégias para a formação pedagógica do docente.
- Desenvolver na formação pedagógicas dos docentes novas ferramentas pedagógicas para uma didática melhor no ensino.
- Criação de novos métodos para a formação dos docentes.
- Conhecer as novas técnicas de formação de professores.
- Actualizar um plano para todos continuarem a contribuir com o aprendizado dos alunos.
- Estabelecer procedimentos, requisitos para os responsáveis pela formação pedagógica utilizar nas formações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

..... (2005). Programa da Reforma Educativa do Ensino Primário, 1ª e 2ª Classes. Luanda: INIDE editora.

..... (1978). Princípios de Base para A Reforma do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A.

_____. Lei n.º 17/16, de 07 de Outubro de 2016, I Série – N.º 170. Lei de Bases do Subsistema de Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 07 Out. 2016.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe;

ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35. .

ANGOLA. Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, I Série – N.º 40. Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 4 mar. 2008.

BARROSO, João. A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria (Org.). Formação continuada e gestão da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-143.

BERBAUM, Jean. Développer la capacité d'apprendre. 5. ed. Paris: ESF éditeur, 1998.

CONSELHO DE MINISTRO EM ANGOLA, Estratégias Integrada para a melhoria do sistema de Educação 2001 – 2015.

Cabral, A. Felizardo J. (2005). Currículo do Ensino Primário. Luanda: INIDE editora. Cardoso,

Day, Christopher (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora. Lei de Base nº 31/01 de Dezembro do Sistema Educativo de Angola. Leite Barbosa, Raquel Lazzari. (2003). Formação de Educadores. Edição UNESP (FEU). Brasil: São Paulo.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Ermelinda M. S. (2006). Programa De Metodologia Do Ensino Da Pedagogia Com Base Nas Competências Profissionais. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade Agostinho Neto. Instituto

- Superior de Ciências da Educação do Lubango: Lubango.
- ESTANQUEIRO, António. Boas Práticas na Educação: O papel dos professores. Lisboa: Editora Presença, 2010.
- FACHIN, Odília. Fundamentos de Metodologia. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 5ª ed. São Paulo: Saraiva 2011.
- FREIRE, Paulo, Importância do Acto de Ler em três artigos que se completam. 42. Ed. São Paulo. Cortez Editor, 2001.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1991.
- HERNANDES, Sampieri Roberto. Metodologia de Pesquisa. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, Maria del Pilar Lúcio. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5ª Ed. - Porto Alegre: Penso 2013.
- HAYDT, Regina Célia C. Didática Geral. São Paulo: Ática 2006.
- LIRA, Bruno Carneiro. O professor Sócio-internacionista E@ Inclusão Escolar. 2ª Ed. São Paulo. Paulinas: 2010.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- Ministério da Educação. (2005). Plano Nacional de Capacitação de Professores do Ensino Primário, Luanda: INIDE editora
- Nascimento, A. (2006). Políticas e Estratégias para o desenvolvimento do Ensino Superior. Texto adaptado da comunicação apresentada pela primeira vez Colóquio sobre “O Ensino Superior e a Investigação Científica: o seu Contributo para a Reconstrução e o Desenvolvimento de Angola”.
- NAVARRO, Manuel Rivas. Innovación Educativa. Teoría, Procesos y estrategias. Editorial Síntesis, S.A 2000.
- Neto, António Burity da Silva (2009). Intervenção no acto oficial de lançamento do Programa Merenda Escolar da ESDA/JAM. Angola. Luanda. Pacheco, J. A. & Flores, A. F. (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora.
- NEVES, Lisandra Olinda Roberto. O professo, sua Formação ... e sua Prática. Net. Jun. 2006. Disponível em / [http: www. Centrefeducacional.com.br/](http://www.centrorefeducacional.com.br/). Acesso em 12 Jun.2006.
- NIAS, Jennifer. Changing Times.Changing Identities: For a lost self in educational

research and Evaluation (Ed. R. Burges). Lewis. The Falmar Press 1991.

NÓVOA, António. Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Pp.15- 38.

NÓVOA, António (org). Profissão Professor 2ª Ed. Porto, 1992.

NÓVOA, António. Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In Ciências de Educação Portugal – Situação actual e perspectivas. Port: SPCE 1991, 521 – 531.

PIMENTA, S, G; LIMA M, S Estágio e Docente 6ª Ed Cortez Editor São Paulo 2011.

PETERSON, Pedro D. O professor do ensino básico: perfil e formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PETERSON, Pedro, Perfil do Professor do Ensino Geral, DNFQE, MED, Luanda, 1995.

PILETTE, Claudino. Didática Geral. São Paulo: Cortez, 2006.

QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário Geral de Pedagogia 3ª Ed. São Paulo, 2011.

RODRIGUES, A. J. Metodologia científica. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A entrevista na pesquisa qualitativa:

mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. Metodologia de Pesquisa. 5. ed. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2013.

SELLTIZ, WRITSMAN, COOK. Métodos de pesquisa nas relações sociais. v. 1/3. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 1987.

SÊMOLA, M. Gestão da Segurança da Informação: Uma visão Executiva. Campos, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASILE, T. STUPARU, D. DANIASA, C. The relative risk weighting process. Annals Economic Science Series, vol. XVI, p. 540-544, 2010.

VERGARA, S. Métodos de pesquisa em administração. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VEIRA, R. M. & Tenreiro – Vieira. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. O questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget, 2005.

LEGISLAÇÃO CONSULUTADA

Decreto. Lei de base nº 17/16 de 4 Abril (Lei de base do subistema tecnico-professional).

