



2021

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Education, Territories and Human Development

22 a 24 de Julho

22nd till 24th of July

IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL *4th International Seminar*

ATAS DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ilídia Cabral e Diana Mesquita (Coord.)
Porto - 2021



CATOLICA
FACULTY OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

PORTO



CATOLICA
CEDH - RESEARCH CENTRE FOR
HUMAN DEVELOPMENT

PORTO

IV Seminário Internacional: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano

4th International Seminar: Education, Territories and Human Development

Online, 22-24 de Julho de 2021
Online, July 22-24, 2021

Título | Title: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do IV Seminário Internacional | Education, Territories and Human Development: 4th International Seminar Proceedings. **Comunicações Livres | Free Communications. Coordenação | Coordination:** Ilídia Cabral e Diana Mesquita. **Organizadores | Organizers:** Cristina Palmeirão, Diana Soares, Isabel Baptista, José Matias Alves, Marisa Carvalho. **Autores | Authors:** Adérito Gomes Barbosa, Adriana Cumbelembe, Alessandro Ferreira Alves, Alexandra Maria Pereira Carneiro, Amelia Diaz, Ana Isabel Andrade, Ana Isabel Moreira, Ana Sucena, Anabela Cardoso Pinheiro, Andreia Carvalho, Andreia Sofia Dias Rodrigues, Anna Paula Santos Lemos Peres, António Borrhalho, António Bruno de Moraes, António de Andrade, António Gonçalves, António Joaquim Fernandes Ruas Coelho, António Magalhães, Belén Sáenz-Rico De Santiago, Branca Miranda, Bruna Moresco Rizzon, Carla Alexandra de Sousa Silva, Carla Emanuelle Silva de Carvalho, Carlos Teixeira, Cássio Barboza Lima, Clarinda Pomar, Cláudia José Vieira Nanhecu, Cláudia Susana Pacheco Pinhão Leite Antunes Gomes, Cristiane Correa Strieder, Cristina Palmeirão, Cynara Silde Mesquita Veloso, Dalton Caldeira Rocha, Daniel Ferreira dos Santos, Dianne Magalhães Viana, Elza da Conceição Mesquita, Ernest Pons Fanals, Fátima Tavares Braga da Silva, Fernanda Maria Almeida Fonseca, Filipa Pereira Araújo, Francisco Matete, Gillian Moreira, Guida Veiga, Ignacio J. Diaz-Maroto, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Ingrid del Valle García Carreño, Isabel Maria Ferreira Ribeiro, Isolda Gianni de Lima, Isolina Maria Dias Jorge, Isolina Oliveira, Ivone Andreia Vieira Ferreira, Jaqueline Oecksler Calderón Langa, Joana Cortes Figueira, Joana Isabel Esteves dos Santos Leite, João Queirós, Joaquim Machado, José Marmeleira, José Matias Alves, Kátia Tarouquella Rodrigues Brasil, Kleopatra N. Vasileiou, Laurete Zanol Sauer, Leonilde Olim, Lídia Serra, Liliane Aparecida da Silva Marques, Lucia Oliveira, Luís Castanheira, Luis Joaquim Antonio Muengua, Luís Rothes, Luísa Orvalho, Mahomed Nazir Ibraimo, Manuel Augusto Tomás Gomes, Marcelo Filipe Alves Magalhães, Margarida Araújo, Maria Covadonga Blanco González, Maria da Glória Santos, Maria del Rosario Mendoza Carretero, Maria Giannakou, Maria José de Oliveira Rodrigues Carvalho, Mariana Aranha de Souza, Marina Cioato de Lima, Miranda Amade Miguel, Mircea Badut, Natália Bolfe, Orquídea Coelho, Otilia Castro, Paulino Mulamba, Pedro Duarte, Pedro Miguel de Pinho Pereira, Raquel Simões de Almeida, Renato Jorge Silva Oliveira, Rodrigo Franklin Frogeri, Ronara Cristina Bozi dos Reis, Samuel Helena Tumbula, Sancha de Campanella, Sandra Maria Gouveia Antunes, Sérgio Mendonça, Sílvia Amorim, Sílvia Martins Fernandes, Sofia Figueiredo, Sónia Marisa Pereira Dinis e Silva, Susete da Conceição Costa Albino, Tânia Mara Campos de Almeida, Teresa Silveira-Botelho, Tomásia Francisca Estêvão Moraes, Vania Regina Boschetti, Vera Lúcia Encarnado Lazana. **Design e paginação | Design and pagination:** eventQualia. **Editor | Publisher:** Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia. **Local e data | Place and date:** Porto, 2021. **ISBN:** 978-989-53098-6-3.

Nota Introdutória

A educação escolar é hoje atravessada por várias tensões e desafios, como a compulsividade e o abandono, o acolhimento de todos e as aprendizagens de cada um, o projeto societário e a integração comunitária, a vivência escolar e a formação para a vida adulta, o currículo prescrito, o currículo adotado e o currículo oculto, a forma escolar e as modalidades de educação não formal.

A área da educação entronca-se ainda com diferentes áreas e domínios do conhecimento e da ação e articula-se com territórios geográficos, sociais e culturais.

Ancorando-se numa perspetiva humanista que enfatiza a educação integral do ser humano, a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa promoveu o IV Seminário Internacional “Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano”, que se realizou no Porto, nos dias 22 a 24 de julho de 2021.

O Seminário Internacional pretende reunir investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituir uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal.

Foram cerca de duas centenas os participantes que, vindos de África, Europa e América, enriqueceram a partilha e o conhecimento em torno de 4 eixos temáticos.

O primeiro eixo centrou-se nos projetos educacionais e desenvolvimento do território, desenvolvendo temáticas que abordaram tópicos como a educação sociocomunitária e desenvolvimento local, a qualificação de pessoas e organizações, a mediação e intervenção socioeducativa, o ensino e formação profissional e o papel dos municípios na Educação.

O segundo eixo focalizou-se na problemática da gestão, avaliação e melhoria em Educação, refletindo sobre os temas das políticas públicas de educação e avaliação, dos modelos e práticas de organização escolar, dos projetos de desenvolvimento dos contextos educativos, dos modelos e práticas de liderança e a monitorização e avaliação educativa.

O terceiro eixo trabalhou as questões relacionadas com a escola, democracia e inclusão, aprofundando os tópicos da democracia, equidade e justiça, da promoção do sucesso educativo, das políticas e práticas de inclusão, da autonomia e flexibilidade curricular e dos projetos e dinâmicas de intervenção prioritária.

O quarto eixo desenvolveu as questões da formação e desenvolvimento profissional, trabalhando as problemáticas da formação inicial, da formação especializada, da formação em contexto de trabalho, da supervisão da prática pedagógica e da colaboração e desenvolvimento profissional.

Como se referiu, o Seminário Internacional reuniu investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituiu uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal, dele resultando o presente Livro de Atas que reúne o essencial do apresentado nas numerosas sessões simultâneas que decorreram on line no verão de 2021.

Resta-nos referir o nosso vivo agradecimento a todos os autores que tornaram possível este evento científico e a todos os colaboradores que logisticamente o viabilizaram. Esperamos contar convosco em 2023, no V Seminário Internacional. Com redobrado entusiasmo, participação e respostas para os múltiplos problemas e desafios que enfrentamos.

Índice

PROJETOS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO - EDUCATIONAL PROJECTS AND LOCAL DEVELOPMENT	9
Trajelórias e práticas profissionais de educadores de adultos em processos de RVCC: resultados de um estudo no Norte de Portugal.....	10
Universidade e território: uma relação necessária.....	21
Estilos de aprendizagem no ensino básico em matemática.....	32
Município e escola em contexto de pandemia – práticas de autonomia e centralização ...	42
Aprendizagem baseada em projetos: um método de aprendizagem ativa.....	54
Inovação educativa, práticas de liderança do diretor e tecnologias	60
Ludificação na sala de aula – um estudo de caso: análise prévia.....	68
Escolas multisseriadas de Iguape: educação, inclusão e resistências.....	80
Projeto ag(ir) para o sucesso escolar: “centro integra” e “+ santo tirso: experimentar, aprender e partilhar”.....	91
A promoção de competências de literacia de adultos em Portugal: fatores críticos de sucesso analisados à luz de iniciativas locais.....	101
Uma investigação matemática envolvendo ensino de frações	113
Educación profesional y universitaria en campamentos de refugiados saharauis: preparando la independencia.....	120
The contribution of foreign language learning to employability	132
A Comunicação Como Factor Fundamental No Processo De Supervisão Pedagógica. Caso: Faculdade De Ciências Sociais E Políticas, Ucm.	147
GESTÃO, AVALIAÇÃO E MELHORIA EM EDUCAÇÃO - MANAGEMENT, EVALUATION AND IMPROVEMENT IN EDUCATION.....	159
Inovação e transformação das escolas: um modelo de estudo	160
Educação jurídica remota em tempos de pandemia: relatos de experiências.....	175
Coordenação Escolar e melhoria das escolas missionárias (católicas) em Cabinda – Angola.....	186
Análise de erros como recurso de apoio à aprendizagem matemática.....	198
Pandemia, ensino remoto e equidade: análise exploratória dos impactos nas aprendizagens.....	205
Educação digital: moving to the future - desafios para a escola, professores e alunos....	216
Gestão democrática e a implementação de sistemas de avaliação de qualidade nas escolas da cidade de maputo.....	229
Ação da cooperação internacional na 1.ª reforma curricular de TimorLeste	238
Sources and consequences of teachers’ stress during the Covid-19 pandemic	251
Aprendizagem baseada em problemas – perspetivas de docentes e alunos do ensino superior.....	263
Práticas pedagógicas implementadas por professores do Ensino Superior durante a pandemia	277

Mapeamento das Pesquisas em Políticas Públicas para o Ensino de Ciências	292
Avaliação interna, como mecanismo chave de garantia da qualidade no Ensino Superior ... 293	
Lideranças e aprendizagens: projeto de investigação em zonas de influência pedagógica ... 307	
Entre as palavras e a ação concreta. Crónica de uma gestão democrática da organização escolar	316
Investigación educacional: rol de las TIC en la docencia universitaria	330
Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino superior público em angola: entre os desafios e as perspectivas	340
Conhecer para melhorar a qualidade da ação educativa	352
Processos organizacionais das escolas e o (in)sucesso escolar: um modelo de análise ...	365
As Atividades de Enriquecimento Curricular como espaço de reflexão sobre educação e território.	378
Dinâmica interdisciplinar de projeto (dip) -matemática e geometria descritiva	391
Novas Tecnologias em Contexto de Sala de Aula no Ensino Superior	407
Práticas e crenças dos professores sobre avaliação: O quê? Como? Porquê?.....	424
A Participação dos Membros do Conselho de Escola na Implementação das Medidas de Prevenção do Covid 19-Numa Escola Primária em Moçambique.....	434
Para a construção de um Referencial de Avaliação de Escola/ Agrupamento - Um estudo exploratório	441
Práticas de liderança e racionalidades organizacionais em uma escola profissional da zona centro de Portugal	457
Práticas em Parceria para a Promoção do Sucesso Educativo	470
ESCOLA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO - SCHOOL, DEMOCRACY AND INCLUSION	485
A equidade na educação primária em Angola: obrigatoriedade, gratuidade e desigualdades	486
Reflexos da escola como organização burocrática: uma realidade no contexto malanjino ... 496	
A escola como promotora da participação cívica e política: o programa “Parlamento dos Jovens”	510
A cultura organizacional escolar: o ethos da escola católica	523
O sucesso e a inclusão socioeducativos: contributos decorrentes da intervenção multissituada dos assistentes sociais nas escolas	536
Meninas Velozes: da periferia à universidade	548
Educación y desarrollo humano: desigualdad e inequidad desde un enfoque interseccional 558	
Abordemos el liderazgo distribuido desde la visión interna de una escuela católica madrileña.....	563
Educação de Surdos em Moçambique: políticas, práticas pedagógicas e (ex)inclusão no ensino secundário	580

A prognostic of the impact of coronavirus on education in Europe: some evidence.	592
Os Sentimentos dos Alunos em Tempos de Ensino Remoto de Emergência	600
Retorno às aulas e ensino a distância em tempos de covid-19: Percepções de professores e alunos do ensino superior de Angola.	607
Da Educação Pré-escolar ao Secundário: metodologias que consolidam aprendizagem da leitura	620
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	631
- ...	631
TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	631
A percepção dos professores sobre a metodologia colaborativa na aprendizagem dos alunos no ensino superior.....	632
Formação contínua de professores e desenvolvimento profissional: papel das lideranças de topo.....	645
Refletindo sobre a prática na supervisão da formação inicial de professores.....	656
La formación inicial del profesorado universitario: una tarea imprescindible.....	672
Morfologia da exploração de smartphones no ensino	685
Profissionalização da contratação pública e ProcurCompEU	699
A ação dos coordenadores de departamento nas práticas de supervisão pedagógica.....	713
A compreensão das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores.....	725
Políticas educativas e capacitação docente: a voz de futuros professores	738
Educational content profiled on three levels of accessibility – an innovative approach to self-education	750
Desafios dos professores na educação para o empreendedorismo em tempo de pandemia... 758	
Ensino, aprendizagem significativa e carreira docente no ensino superior angolano	764
Representações de supervisão pedagógica no ensino secundário de São Tomé e Príncipe ... 778	
Gestão curricular e desenvolvimento profissional no seio do grupo disciplinar.....	792
The case of teachers’ distance training on pupils’ distance learning under covid-19	804
Educomunicação e autoria em ambientes virtuais de aprendizagem	812
Effects of a relaxation intervention on college students’ social-emotional competence: study protocol.....	827
O lugar da investigação na prática de ensino supervisionada	833
A “ética” no ensino não superior.....	844

Ensino, aprendizagem significativa e carreira docente no ensino superior angolano

Sónia Dinis e Silva¹, António Borralho¹
soniapsidinis@hotmail.com, amab@uevora.pt

¹ *Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal*

Resumo

O ensino superior angolano tem sido visto como um caminho de libertação e desenvolvimento pessoal e social. Assim, as aprendizagens significativas que aí emergem assumem grande importância e o papel dos professores ganha relevância social. Contudo, não há dados que, consistentemente, permitam conhecer os processos tomados neste nível de ensino. Portanto, como decorre a inserção e progressão na carreira docente? E o desenvolvimento profissional dos professores? Quais os processos de ensino implementados em função das características dos alunos? Para aumentar conhecimento sobre estas questões, recorreremos às percepções dos professores do ensino superior. A investigação inscreve-se no paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa e ambição descritiva. Os dados foram recolhidos em dois grupos focais com 12 professores de instituições do ensino superior das províncias de Benguela e Kwanza-Sul – dada a circunscrição, consideramos como um estudo de caso, de carácter instrumental. O tratamento dos dados ocorreu por análise de conteúdo. Os resultados indicam que os estudantes são adultos ativos ou jovens vindos do ensino secundário, a maioria com objetivos de ascensão económica e profissional; e os estilos de aprendizagem prevalentes são não orientado e orientado para a reprodução. Diante disto, os docentes reagem criando atividades práticas que requerem aplicação da teoria em contextos simulados, o que traduz afastamento à criação de significados. Quanto à carreira, a inserção parece ser aleatória, a progressão tem características de lateralidade e o desenvolvimento profissional ocorre por re-instrumentação e remodelação. Conclui-se que as características de aprendizagem dos estudantes estimulam os docentes a estratégias que, apesar da intenção de criar significado, podem não resultar em aprendizagens significativas; e que as condições da carreira docente originam processos de ensino assentes na ausência de trabalho colaborativo.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional Do Professor, Carreira Docente, Aprendizagens Significativas, Ensino Superior Angolano.

Introdução

O Ensino Superior Angolano (ESA) reúne características únicas dentro do seu contexto. Politicamente, suporta o desenvolvimento do país, historicamente é um veículo de desopressão e, socialmente, tornou-se um sonho pessoal e familiar rumo à melhoria da qualidade de vida.

Assim, o seu relevo social e económico está acentuado e muito do desenvolvimento futuro joga-se, diariamente, nas salas de aula das universidades, sob a ação dos professores.

Contudo, apesar de alguns estudos sobre a organização e impactos do ESA não há dados que, consistentemente, permitam conhecer os processos que aí são tomados, nem sobre os mecanismos para que os professores aprendam e melhorem as suas competências.

Esse conhecimento é relevante porque uma das finalidades da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores é a melhoria da aprendizagem dos alunos. Portanto, como decorre a inserção e progressão na carreira docente? E o desenvolvimento profissional dos professores? Quais os processos de ensino implementados em função das características dos alunos? Estas questões são relevantes já que permitem debater o seu inter-relacionamento para promover aprendizagens significativas.

Apresentamos os resultados de uma investigação que teve o propósito de explorar estas questões, sob o ponto de vista da perceção dos professores. Começamos por rever os elementos que definem a problemática. Em seguida apresentamos a metodologia que presidiu ao estudo, os resultados e a sua discussão. Terminamos com considerações orientadas para as políticas relacionadas com a carreira docente no ESA.

1 Revisão da bibliografia

Perante a problemática colocada foram considerados os seguintes objetos que permitiram operacionalizar a investigação: a carreira docente no ESA, as aprendizagens significativas e os estilos de aprendizagem.

1.1 Carreira docente

A carreira docente pode ser compreendida como um conjunto de processos que vinculam a pessoa a uma atividade profissional, ora contratualmente (o que traduz expectativas de desempenho), ora socialmente (o que traduz expectativas de estatuto social e ligação motivacional à atividade). Entre esses processos encontram-se a inserção que explica a entrada na carreira, a progressão que leva à alteração do estatuto formal do trabalhador e o desenvolvimento profissional do professor que se traduz no processo de melhoria profissional ao longo da vida.

O **ingresso na carreira docente no ESA** deve ser observado a partir de três momentos históricos. O primeiro, após a independência, em que, devido ao retorno a Portugal da maioria dos professores, as instituições do ESA ficaram vazias do seu corpo docente e houve a necessidade de preencher as vagas com aqueles que tinham habilitação mínima (nacionais ou estrangeiros que, em 1986, eram 64% do corpo docente) (Mendes & Manuel, 2020). O segundo em que o Estado foi procurando implementar um estatuto da carreira que aumentasse o nível de exigência no ingresso – que passou a assentar em concursos públicos - e promovesse a investigação que, contudo, foi sendo cerceado devido à escassez de recursos humanos. E o terceiro, no século XXI, em que a abertura de inúmeras instituições do ESA privado (com critérios de inserção não regulados), alargou o mercado de emprego e atraiu docentes do setor público, com consequências na atividade.

O resultado parece ser um sistema sedimentado em insuficiências e pouco exigente quanto a competências de investigação (o que mantém o contexto angolano sem adaptação cultural dos conhecimentos) ou à exclusividade. Por exemplo, em 2016 o número de docentes com doutoramento era de 838 (10%), enquanto os mestres eram 2917 (35%) e os licenciados 4650 (55%) (Filho, 2020).

Quanto à **progressão de carreira**, o seu conceito assenta na ideia de que se torna necessário readaptar o que se faz em função da realidade e das competências das

pessoas (Arnold, 1997; Gunz et al., 2000). Assim, os indivíduos têm objetivos pessoais que se confrontam com os papéis oferecidos pelas organizações, o que gera comprometimento e expectativas de progressão.

Durai (2010), identifica quatro tipos de progressão:

- convencional, com progressão vertical, alcançada pela promoção para uma categoria imediatamente superior, em que o trabalho precedente é entendido como pré-requisito para a ascensão. Esta é a lógica implementada no ESA (Decreto Presidencial n. °191/18 de 8 de Agosto);
- capacidades bifacetadas, em que o individuo pode decidir entre ser promovido para uma posição de chefia ou sem chefia, mas que tenha mais obrigações e retribuições;
- lateral, havendo progressão nas tarefas, responsabilidades e diversidade de ação – num movimento horizontal;
- *Network*, que resulta de uma combinação de movimentos verticais e laterais, em que a progressão depende de capacidades de multi-tarefa e experiências profissionais diversificadas.

Já o **desenvolvimento profissional do professor (DPP)** é um processo de melhoria e desenvolvimento de competências e práticas que os docentes adotam ao longo da vida (que pode iniciar-se antes da profissionalização) e que integra os desafios que estão na origem de novas aprendizagens e atividades (formais ou informais) que lhes dão resposta (Day, 1999; Opfer & Pedder, 2011).

Sachs (2009) observa o DPP a partir de quatro metáforas. Em duas delas o professor ocupa o papel de recetor passivo de informação/formação. São a re-instrumentação que corresponde à formação que o docente recebe para que possa continuar a ensinar com aperfeiçoamento técnico; e a remodelação em que o professor aprende para aplicar o que está legislado pelo Estado, por associação a reformas curriculares.

As outras duas metáforas focalizam-se na aprendizagem docente, na sua renovação profissional, em que os docentes assumem uma *práxis* reflexiva e desenvolvem-se em parceria e trabalho colaborativo. São a revitalização que corresponde à aprendizagem individual de cada professor assim como à sua flexibilidade; e a re-imaginação, de características comunitárias, que prevê percursos de aprendizagem diversificados, focando a dimensão política e ativista da profissão docente.

1.2 Aprendizagem significativa e estilos de aprendizagem

Na aprendizagem há que diferenciar entre o processo e os estilos que os indivíduos usam para aprender.

O ESA sempre foi entendido como o principal mecanismo de mobilidade social, de tal forma que era – ainda é – comum que as famílias se quotizassem para garantir a frequência universitária de um dos seus elementos, na expectativa de que isso trouxesse – traga - benefício para o estudante, família e sociedade, o que fornece um cunho de quase desígnio ao que se aprende – será “o” instrumento para uma vida feliz.

Ausubel (2003, 1982) considera que a aprendizagem resulta de um processo psicológico que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas, ancoradas na estrutura

cognitiva particular de cada aluno. Diferencia a aprendizagem por memorização e aprendizagem significativa aceitando, contudo, que elas podem colocar-se facilmente num *continuum*.

A **aprendizagem significativa** envolve a aquisição de novos significados a partir de material apresentado, desde que este seja plausível (potencialmente significativo), não aleatório e não literal (i.e., que possua significado lógico), que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias relevantes ancoradas, com as quais o novo material possa interagir, dando lugar a novos significados. Já a aprendizagem por memorização, apesar de relevante em algumas situações de aprendizagem, relaciona-se de forma arbitrária e literal com a estrutura cognitiva, o que não resulta na aquisição de novos significados. Assim, são as aprendizagens significativas que favorecem a adaptação com sucesso ao meio, ou a resposta coerente às necessidades do contexto.

Os **estilos de aprendizagem** referem-se aos padrões de pensamento e comportamento dos indivíduos, quando confrontados com experiências de aprendizagem e que se traduzem em estratégias estáveis, comumente postas em prática independentemente da tarefa.

O modelo de estilos de aprendizagem de Vermunt (1996, 1998, 2005), considera que o tipo de regulação da aprendizagem, motivação do aluno e estratégias de processamento da informação originam quatro estilos orientados para:

- o significado com estratégias de processamento profundo, existência de autorregulação da aprendizagem e motivação assente no interesse pessoal;
- a reprodução com estratégias de processamento sequencial, regulação externa da aprendizagem, tomada passiva do conhecimento e orientação motivacional para a certificação;
- a aplicação com estratégias de concretização, regulação externa e motivação por interesse pessoal no uso do conhecimento;
- e o estilo não-orientado com ausência de regulação da aprendizagem e de motivação e com necessidade de agentes externos estimularem o aluno.

2 Metodologia

Propusemo-nos a produzir conhecimento exploratório acerca do ESA, dirigido aos processos de carreira (inserção, progressão e DPP) e às características pessoais e de aprendizagens dos estudantes, com os objetivos de contribuir para compreender a interação de uns e outros e debater os seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Em consequência, perguntamos, na perceção de professores do ESA de instituições públicas e privadas das províncias de Benguela e Kwanza-Sul:

- Como decorreram os seus processos de inserção e progressão na carreira docente e de desenvolvimento profissional?
- Quais são as características pessoais, familiares, profissionais e de aprendizagem dos seus alunos?
- Que estratégias de ensino implementam em função dessas características?

Para responder a estas questões desenvolvemos uma investigação inscrita no paradigma interpretativo, destinada a compreender a realidade na perspetiva de quem a vive (Creswell, 2012), por interpretação das suas perceções. Recorreu-se a uma abordagem qualitativa, que mobilizou as falas que os agentes partilharam em grupos de discussão focada para compreender o fenómeno (Merriam & Tisdell, 2016; Stake, 2009), o que favoreceu a captura e desocultação dos valores e crenças na base da ação dos atores (Creswell, 2012; Hatch, 2002; Merriam & Tisdell, 2016). Optou-se pela modalidade de estudo de caso instrumental, já que mobilizamos as perceções de professores de contextos específicos e localizados e as usamos para contribuir para a compreensão da relação entre a carreira docente, a adaptação do ensino face às características dos estudantes e para debater a aprendizagem significativa no ESA.

A recolha de dados ocorreu por entrevista em *focus group*, técnica útil para esclarecer as raízes dos comportamentos complexos e para evidenciar as dinâmicas de interação capazes de originar mudanças (Barbour, 2013; Silva et al., 2014) e o ESA deve ser entendido, exatamente, como um espaço de construção social, multiregulado, em que as ações dos agentes são interdependentes – o que sugere que é relevante conhecer o que emerge das interações.

Os participantes foram convidados assente nos critérios de que deveriam lecionar em instituições das províncias de Benguela e Kwanza-Sul, possuir, pelo menos, quatro anos de experiência profissional e provir de áreas científicas diversas (optando-se, assim, por grupos homogéneos, mas com diversidade interna). Foram endereçados convites a docentes que preenchessem tais critérios, na expectativa de gerar dois grupos focais de entre 5 e 7 elementos. Contudo, as disponibilidades dos participantes resultaram num grupo de 4 professores e num grupo de 8 professores, 5 com emprego no setor privado e os restantes nos setores público e privado. Todos os participantes tiveram acesso a informações sobre os objetivos, procedimentos e uso da informação do estudo e consentiram em participar.

Os dados foram recolhidos em encontros digitais via plataforma Zoom. As sessões foram gravadas e tiveram duração de 02:30h, tendo sido transcritas para efeitos de tratamentos de dados.

O instrumento usado na recolha de dados foi um guião de entrevista semi-estruturado, o que facilita a comparação entre grupos e permite a configuração das perguntas em função do nível de linguagem dos participantes (Bardin, 1995), com os temas a serem selecionados segundo as perguntas de investigação e as categorias de análise de conteúdo estabelecidas: inserção e progressão na carreira, DPP, estilos de aprendizagem e características dos alunos e aprendizagens significativas.

Na sua elaboração considerou-se a pertinência entre as questões e os objetivos, a adequação da linguagem e a sequência de apresentação das perguntas (Krueger & Casey, 2009). Houve dois momentos de testagem do instrumento. Na elaboração, procedeu-se à análise crítica do guião, junto de dois especialistas com experiência em pesquisa qualitativa. Depois, fez-se uma entrevista isolada e respetivo tratamento, para testar sistema de categorias a usar na análise de conteúdo e a capacidade de gerar dados úteis.

Os dados foram tratados por análise de conteúdo (Bardin, 1995) com redução dos dados para integrar categorias apriorísticas e emergentes, determinadas, respetivamente, a

partir da conceptualização apresentada na revisão bibliográfica ou sugeridas pelos discursos dos agentes entrevistados (Erikson, 1986; Merriam & Tisdell, 2016; Peräkylä, 2005), conforme explicitado na Tabela 1.

O tratamento foi auxiliado pelo programa *QDA Miner* e antecedido pela validação da transcrição pelos participantes (Creswell, 2012; Lessard-Hébert et al., 1994) – as transcrições foram-lhes remetidas e foi-lhes solicitado que confirmassem as afirmações e, caso entendessem, adicionassem elementos que pudessem corrigir eventuais ideias que não tinham ficado clarificadas.

Tabela 1: Categorias usadas no tratamento de dados

Tema	Categorias	Sub-categorias
Caraterísticas dos alunos		Pessoais
		Familiares
		Sociais
		Expectativas face ao ESA
		Aprendizagem anterior
Carreira docente	Inserção	Emergentes
	Progressão	Convencional
		Capacidades bifacetadas
		Lateral
		Network
	Desenvolvimento profissional	Re-instrumentação
		Remodelação
		Revitalização
		Re-imaginação
	Ensino e aprendizagem	Estilos de aprendizagem
Orientado para a reprodução		
Orientado para a aplicação		
Não orientado		
Ensino		Estratégias para aprendizagem significativa
	Estratégias que não se traduzem em aprendizagens significativas	

Nota: Elaboração própria

3 Resultados

A apresentação dos resultados segue a lógica do questionamento que liderou a investigação. Assim, apresentamos, separadamente, os resultados sobre as caraterísticas dos estudantes, da carreira docente e dos processos de ensino e de aprendizagem que emergem em função dessas caraterísticas.

3.1 Características dos estudantes

No que se refere às características pessoais dos estudantes, a percepção dos professores indica um grupo constituído por adultos e jovens, com carreira profissional e outro por estudantes jovens e sem emprego, ambos focados na obtenção do título académico (apesar de reconhecerem exceções, alguns estudantes estão interessados em aprender e construir uma carreira).

[...] o facto de Angola nos últimos anos ter vivido uma espécie de mudança na valorização formal dos títulos académicos, provavelmente uma mudança associada às reformas nas políticas salariais que o governo foi implementando, que terá contribuído muito para a percepção dos estudantes, da sociedade, das famílias no geral, de que ter uma formação, ter pelo menos o título de licenciatura é instrumental à resolução dos problemas gritantes sociais e económicos. Era com frequência que se ouvia: “Não professor, eu estou a me formar, estou à procura dos meus cento e”. (Professor E., Grupo Focal 1)

Quanto às características familiares dos estudantes, a percepção é de que as famílias suportam e orientam, mas também influenciam na escolha dos cursos que trarão maiores benefícios.

E mesmo as famílias, por causa também dessa tendência muito coletivista, muito grupal, muito comunista, muito de intersecção, de onde começa o individuo e onde termina a comunidade, as pressões e as expectativas das famílias são muito grandes. Queremos um doutor na família! Vamos ter um doutor na família! E as pessoas endossam isso e as expectativas são essas, de ser doutor para aumentar o valor próprio, o respeito, a honra, a dignidade e o respeito da família e melhorar o salário e para isso ter algum estatuto social e abandonar a pobreza. (Professor E., Grupo Focal 1)

No que diz respeito às características sociais, para os professores os estudantes enfrentam muitas dificuldades em áreas diversas: financeiras, tecnológicas e de transporte. Reforçam que muitos desses estudantes acumulam a frequência universitária com uma profissão.

Muitos deles estão a trabalhar, têm a família por cuidar, e ainda assim, de segunda à sexta, fazem o grande esforço de estar na sala de aula até para lá das 22 horas. Isso representa muita crença, muita fé, muita motivação, muita energia, muita resiliência e nalguns casos, com base no que fui observando, boa parte desses estudantes que vêm de muito longe, em condições precárias, são os mais pontuais. (Professor E., Grupo Focal 1)

Os professores consideram que os estudantes ultrapassam essas barreiras devido a um foco motivacional elevado para terminarem a licenciatura e obterem melhores salários.

Relativamente às expectativas dos estudantes face ao ESA, na percepção dos professores, elas são desmedidas, já que à entrada os estudantes apresentam-se pouco focados numa finalidade de vida ou num objetivo que não seja o diploma e à saída esperam que a licenciatura lhes garanta, imediatamente, um futuro económico certo.

Pensam que esta divergência é explicada por falta de orientação vocacional, incompatibilidade entre a formação secundária (percebida como deficitária) e a superior, planeamento pessoal ausente ou irrealista – e no estatuto quase mágico da educação superior.

[...] ainda temos aquele estudante que escolhe o curso assim: ele chega e pergunta, qual é o curso que não tem Matemática? Ele escolhe o curso de GRH [Gestão de Recursos Humanos]. Acho também que existe uma lacuna naquilo que é a orientação vocacional, porque o aluno termina o segundo ciclo e ainda não sabe o que vai seguir no curso

superior. Aí ele chega lá, que curso é que vais fazer? Eu vou fazer tal curso. Como somos vizinhos eu também vou fazer este curso [...]. (Professor S., Grupo Focal 2)

Os professores fazem também referência a situações em que não há espaço para a escolha, devido à urgência de dar resposta às carências vivenciadas.

[...] grande parte dos nossos estudantes estão muito influenciados pela realidade do próprio país ... os estudantes vão para aqueles cursos que sabem que garantem, de certa forma, um sustento, como por exemplo, o caso da educação e da saúde [...]. (Professora S., Grupo Focal 2)

Quanto aos estilos da aprendizagem, a percepção é de que se dividem maioritariamente entre *não orientado* (os estudantes não estudam fora da sala de aula, por limitações de tempo, de condições, falta de hábitos de estudo, e regulam-se quase exclusivamente pelas indicações dos professores)...

[...] não têm hábitos de estudo, hábitos de pesquisa, de estudo individual, mas nós insistimos e eu insisto muito porque eu sou muito adepta daquele método PBL [*problem based learning*], que eles é que vão pesquisar, eles é que vão desenvolver, que é para eles próprios construir o seu conhecimento sob minha orientação, mas lá é muito difícil fazermos isso. (Professora L., Grupo Focal 2)

... e, orientado para a *reprodução* (os estudantes repetem o que está no manual ou é transmitido na sala de aula no sentido de garantirem a classificação necessária à certificação):

Há outros aspetos que penso que devem ser melhorados, que são as insuficiências em termos do pensamento crítico, investigativo e autonomia estudantil. Ainda há tendência, provavelmente em função dessa expectativa do professor trazer tudo, há ainda tendências conformistas, reprodutivas e um estudo muito orientado na memorização mecânica, automática e restritiva dos conhecimentos que são partilhados. (Professor E., Grupo Focal 1)

Os professores também consideram que os estudantes chegam ao ESA com poucas bases e muita necessidade de aprender, mas também com pouca disponibilidade para o fazer, sobretudo os estudantes adultos ativos, no ESA privado, que tendem a olhar para a formação superior como um produto comercial.

Trabalho também numa instituição do ensino privado e, realmente, a questão da propina tem estado a colocar os estudantes a pensar que, pronto, eu pago a propina, tenho de ter uma boa nota e aqui ninguém me pode complicar e, em muitos casos, as próprias direções são ... compactuam, ou seja, corroboram com essa perspectiva, porque estes alunos, inclusive, forçam exames extraordinários. (Professor J., Grupo Focal 1)

3.2 Carreira docente

Sobre a carreira docente, recolheu-se as percepções acerca da inserção e progressão na carreira e sobre o seu desenvolvimento profissional.

Para os professores, a **inserção** na vida profissional docente no ESA, ocorreu via concurso público e através de convites, em função do conhecimento pessoal do trabalho do professor e a partir de situações aleatórias, com maior relevo no sector privado.

As percepções dos professores indicam que sabem que a rotina de inserção nas instituições assenta nesse carácter fortuito – de certa forma, os convites não constituem uma surpresa.

Para mim a inserção no ensino superior não foi na base de um concurso público como tal [...] sou funcionário efetivo do Ministério da Educação e então [...] foi por via de

uma requisição [...] mas também foi resultado de uma conferência [...] e fruto daquela apresentação [...] fui chamado para docente [...]. (Professor J., Grupo Focal 1)

Os discursos dos professores sugerem que a **progressão na carreira** é lateral, já que os recebem novas tarefas ou passam a lecionar novas disciplinas, eventualmente em cursos diferenciados, porque se ligam a mais instituições. Esta forma de trabalho e progressão denominada localmente por “Turbodocência”, é reveladora de que a identidade profissional está relacionada à adição de tarefas e multiplicação de locais de trabalho.

A nível das instituições privadas, nós quase que não notamos a progressão na carreira, tanto para os prestadores de serviço, tanto para os efetivos. Hoje temos os chefes de departamento e as coordenações estão todas entregues aos prestadores de serviço e um prestador de serviço não vai ter progressão na carreira numa instituição. (Professor S., Grupo Focal 2)

Nessa medida, a lateralidade não corresponde, efetivamente, a uma ascensão hierárquica e económica, mas à multiplicação de tarefas e responsabilidades. Neste caso, parece exigir que os docentes alarguem o seu campo científico pelo acréscimo de conhecimento específico e se encarem mais como pessoas capazes de prestar serviços, do que colaboradores que esperam por uma progressão vertical.

[...] isso tem estado a influenciar, tanto na qualidade, tanto na progressão, e nós vemos professores que trabalham em duas, três instituições porque precisam aumentar um pouco o salário, mas a nossa sugestão é que, aqueles colegas que são efetivos tanto nas instituições privadas, como públicas, devam ser os principais a terem que progredir na carreira de maneira a motivar. (Professor S., Grupo Focal 2)

Os discursos também sugerem que o **DPP** ocorre essencialmente por *re-instrumentação* e *remodelação*, portanto, em que os professores são elementos relativamente passivos e preocupados em dominar os métodos e conhecimentos valorizados pelas instituições ou Estado, de tal forma que possam garantir imediatamente o ensino e a implementação de reformas politicamente determinadas.

Segundo os professores, a sua aprendizagem está dirigida para a atualização do conhecimento, novas perspetivas e modelos de ensino e para as pós-graduações que, entretanto, o legislador exige para a docência no ESA, havendo, também, alguns indícios de preocupação em refletir acerca da própria prática:

Tive a sorte de me formar numa universidade e num contexto socio-académico muito mais aberto e flexível do que o contexto angolano. Um dos aspetos que me tem ajudado a ser melhor professor tem sido o “colocar-me em discussão” diante dos estudantes, solicitando-lhes, no fim do ano, alguma avaliação (anónima, sem a minha intervenção) da minha atuação [...]. (Professor D., Grupo Focal 2)

3.3 Relação entre as características dos estudantes e o ensino

Sobre as consequências das características dos estudantes no ensino, os dados sugerem que os docentes atuam com base nas perceções de pouca participação na aula e reduzido envolvimento com o estudo fora da universidade:

[...] embora não consiga quantificar, do meu ponto de vista, certamente acima dos 70% do processo de aprendizagem é feita em sala de aula [...] (Professor G., Grupo Focal 2)

Face às características dos alunos, a maioria dos professores entrevistados, na tentativa de promover aprendizagens e contrariar a tendência para a reprodução mecânica dos conteúdos, implementam estratégias de ensino para aprendizagem por resolução de

problemas ou descoberta, assentes em atividades práticas e aplicação da teoria em contextos simulados.

Eu também investi imenso na luta contra a tal ideia que tinham feito do curso [...], que era fácil, que era chegar ali e decorar umas coisas, escrever essas coisas nas provas e o curso estava feito. E eu lutei sempre imenso contra essa dimensão e tentei sempre estimular imenso nos meus alunos o saber fazer. Eles, de facto, só tinham sucesso nas minhas disciplinas se soubessem fazer. (Professora F., Grupo Focal 2)

Emergem convicções residuais de que os professores também estão preocupados em compreender o que os estudantes trazem de valências e debilidades (de modo a, no início do ano letivo, dotá-los com conhecimentos que são pré-requisitos das suas unidades curriculares), que seria pertinente implementar o ano zero no ESA e que a formação contínua (quase inexistente) poderia responder às necessidades dos professores face às características dos alunos.

4 Discussão

Os dados sugerem o debate acerca da multi-influência entre a carreira docente, a perceção dos docentes acerca das características dos estudantes e as estratégias de ensino que adotam em função dessa perceção (Figura 1).

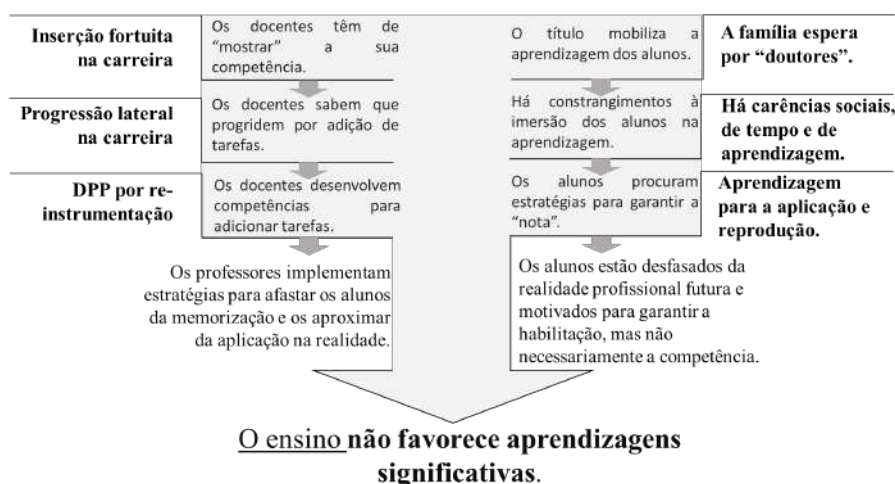


Figura 1: Esquema organizativo dos resultados centrais e das conclusões

O carácter contingencial e aleatório da inserção e progressão na carreira parece contribuir para que os professores procurem ter habilitações (mestrados, doutoramentos), acumulem experiências de modo a estarem preparados para "agarrar" a oportunidade quando esta surgir (o ensino de outras unidades curriculares ou o trabalho em outras instituições), em contraposição com as expectativas do recente Estatuto da Carreira Docente do ESA, que aponta para a progressão vertical e exclusividade. Encontram-se, portanto, focados no ensino - porque é esse o elemento de progressão -, por detrimento da aprendizagem e investigação.

Nessa medida, tornam-se competidores entre si, já que se encontram num mercado desregulado em que a inserção, sobretudo no setor privado, pode muito bem ocorrer por presença no momento e local certos. Nas organizações educativas, os agentes têm tendência para se unirem em torno de necessidades partilhadas (Silva, 2019), mas para que cooperem é necessário que tenham condições para interagir. Perante este

enquadramento, parece quase natural que o DPP ocorra por *re-instrumentação* e *remodelação*, já que essa tipologia traduz a orientação para o que deve ser ensinado (e não tanto para a aprendizagem dos alunos) e, neste caso, os dados sugerem que a carreira dos docentes assenta, precisamente, na evidênciação semi-pública das suas competências, porque é importante que sejam percebidos como bons professores. Notamos, aliás, que a exposição ao ensino superior privado, altamente concorrencial, pode levar a que parte da profissionalidade se destine a produzir garantias de que a instituição tenha sucesso, para que a empresa-universidade não seja preterida pelos estudantes-clientes (Liberato, 2014).

É a partir deste cenário que deveremos olhar para as características dos alunos e para as estratégias de ensino que os professores implementam.

Os professores atuam a partir de perceções de que os estudantes (i) estão focados na aprendizagem do que é concreto e pode ser reproduzido e nas classificações que isso assegura, (ii) podem possuir experiências profissionais atuais e (iii) não estão totalmente informados acerca do curso escolhido. É na sequência destas características que os docentes optam por estratégias de ensino por resolução de problemas ou descoberta, na expectativa de que os estudantes desenvolvam a competência de aplicar o que aprendem. Aliás, as suas falas sugerem que não reconhecem eficácia ao método expositivo praticado por muitos colegas seus, em que os professores são os detentores do conhecimento e os estudantes meros recetores e (re)transmissores.

Mas os mecanismos de memorização dos alunos não ficam ultrapassados com o ensino por resolução de problemas, já que são formados quando os estudantes aprendem que as respostas corretas são aquelas que estão em conformidade literal com aquilo que o professor ou o manual afirmam e, como parece ser o caso, no início da aquisição de novos conhecimentos (Ausubel, 2003).

É importante que deixemos claro que os docentes entrevistados estão profundamente comprometidos com os alunos – socorremo-nos da prerrogativa que pertence ao investigador de traduzir sentimentos, sensações e posturas que lhe foram passadas nos grupos focais – e empenhados em contribuir para que sejam melhores profissionais.

Contudo, face às características (percebidas) nos alunos, os docentes implementam estratégias de ensino de realização de atividades práticas que requerem aplicação da teoria em contextos simulados, que, na perspetiva de Ausubel (2003), só são significativas se o conteúdo descoberto estabelecer ligações a conceitos relevantes pré-existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Ora, de acordo com a perceção dos professores, a maioria dos estudantes chega ao ESA com aprendizagens pouco consolidadas e estilos de aprendizagem *não orientado* ou *orientado para a reprodução* (Vermunt & Vermetten, 2004). Logo, não estão presentes as condições de predisposição para aprender e conhecimento prévio necessários à aprendizagem significativa por resolução de problemas. Os alunos parecem refugiar-se no que é concreto (e pode ser memorizado), mas as tarefas apelam ao que é abstrato (à modificação do concreto em função de situações específicas), o que não oferece garantia de que os alunos mobilizem material potencialmente significativo, ou que encontrem significado lógico entre a tarefa e o material ou, ainda, que selecionem material pertinente (portanto, não aleatório). Assim, parecem estar em falta passos intermédios para que a aprendizagem significativa ocorra, entre eles, o

(re)conhecimento daquilo que os estudantes já sabem e a compreensão genuína dos conteúdos memorizados.

Não podemos, por este estudo exploratório, estabelecer uma relação causal entre o DPP e as aprendizagens não significativas dos alunos, mas devemos, pelo menos, sugerir que, face a estes dados, o assunto merece maior investimento investigativo. Deve reparar-se que a ausência do trabalho colaborativo entre os docentes e de pensamento crítico e divergente partilhado pode estar na base da escassez de reflexões acerca da aprendizagem dos alunos. Quando os alunos não aprendem sistematicamente, haverá questionamento acerca do papel pessoal e coletivo? Os dados sugerem que não, apesar dos docentes parecerem interessados em fazê-lo.

Finalmente, os dados compelem-nos a registar que o DPP é profundamente motivado pelos desafios que os alunos trazem, já que são eles que criam tensões e discrepâncias que desequilibram o estado presente dos docentes e os convoca a agir – o estado conhecido como à beira do caos, em que a realidade é permanentemente desafiada (Opfer & Pedder, 2011; Silva, 2019). Ora, o conjunto de elementos da carreira, ao colocar os professores em relação exclusiva com o ensino afasta-os, precisamente, dos alunos e desses desafios, na medida em que o ensino pode ser, sempre, replicado, ainda que o público seja diferente; é a aprendizagem que é, necessariamente, ideossincrática e, portanto, sempre diferente.

5 Considerações finais

Este estudo exploratório procura estabelecer relações entre a carreira docente no ESA e as aprendizagens dos alunos.

Sugere que a carreira docente está sujeita a estímulos que afastam os professores da aprendizagem dos alunos e, por essa via, reforça o sentido instrumental e remodelador do DPP e a sua vocação para o ensino.

Apesar das evidências que trouxe, há que alertar para o seu carácter exploratório e limitado a duas províncias de Angola e as suas conclusões não devem ser lidas sem essa consciência. Oferece, ainda assim, um acréscimo de conhecimento sobre a carreira docente no ESA e a aprendizagem dos estudantes.

É possível que as características da carreira docente aqui trazidas não estejam a contribuir para aprendizagens significativas. Não parece tratar-se da vontade dos docentes; mas sim dos mecanismos de carreira que subtraem aos docentes o tempo necessário para interagir mais com os seus alunos, conhecer e priorizar as suas necessidades de aprendizagem, estabelecer relações seguras e de confiança com os seus colegas, partilhar experiências e reflexões e investigar sobre si e o seu contexto. Assim, a conclusão sugere que o DPP – a melhoria – requer que os docentes “[...] se desloquem do polo do ensino para o polo da aprendizagem e que se preocupem não apenas com o ensinar, mas, sobretudo, com o fazer aprender” (Borrvalho, Fialho & Cid, 2012, p. 985).

Isto traduz a necessidade de rever políticas que enfraquecem a colaboração e estimulam a competição desregulada entre os docentes e de valorizar a assessoria que este estudo revela: se há docentes que procuram adquirir mais conhecimentos para ensinar e se

propõem refletir sobre as suas práticas, então há uma disposicionalidade para a colaboração que a decisão política poderá (deverá!) aproveitar.

6 Referências

- Arnold, J. (1997). *Managing careers into the 21st Century*. Paul Chapman Publishing.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes, 1982. Moraes.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano: Edições Técnicas.
- Barbour, R. (2013). *Doing focus groups*. SAGE.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Borrvalho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2012). *Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente*. In C. Leite & M. Zabalza (Coord.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 984-996). CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Durai, P. (2010). *Human resource Management*. Pearson education Publications.
- Erikson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 191-161). MacMillan.
- Filho, J. M. (2020). *O perfil do docente universitário em Angola no século XXI, suas perspetivas e desafios: Um estudo exploratório em torno de conceções e de práticas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/26863>
- Gunz, H., Evans, M., & Jalland, R. (2000). *Career boundaries in a boundaryless world*. In M. A. Peiperl, M. B. Arthur, R. Goffee, & T. Morris (Edits.), *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives* (pp. 24-53). Oxford University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York.
- Krueger, R., & Casey, M. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Liberato, E. (2014). *Avanços e retrocessos da educação em Angola*. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1003-1031. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900010>
- Mendes, M. C., & Manuel, T. (2020). *A carreira docente do Ensino Superior em Angola: provimento e avaliação do desempenho*. *Pesquisa e Ensino*, 1, 1-27. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202001>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Opfer, D. V., & Pedder, D. (2011). *Conceptualizing teacher professional learning*. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311413609>
- Peräkylä, A. (2005). *Analyzing talk and text*. In Em 2005, N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp. 869-886). SAGE Publications.
- Sachs, J. (2009). *Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores*. In A. M. Simão, & M. A. Flores, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores* (pp. 99-118). Edições Pedagogo.
- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação* (26), 175-190.

- Silva, N. M. (2019). *Liderar organizações complexas: O caso das escolas*. Chiado Books.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50. <https://doi.org/10.1007/BF00129106>
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>