

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Helder Ibene de Castro

Gestão Pedagógica para Formação de Professores: Estudo de caso em escola de
Magistério na província da Lunda

Juiz de Fora

2026

Hélder Ibene de Castro

**Gestão Pedagógica para Formação de Professores: Estudo de caso em escola de
Magistério na província da Lunda**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Vieira Franco

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Castro, Helder Ibene de .

GESTÃO PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Estudo de caso em escola de Magistério na província da Lunda. / Helder Ibene de Castro. -- 2026.
158 p. : il.

Orientador: Denise Vieira Franco
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Gestão Pedagógica . 2. Formação de Professor. 3. Qualidade do Ensino. 4. Escola de Magistério, Angola. I. Franco, Denise Vieira , orient. II. Título.

Helder Iben e de Castro

Gestão Pedagógica para Formação de Professores: estudo de caso em escola de Magistério na província da Lunda.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 23 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Denise Vieira Franco - Orientador

Prefeitura de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Beatriz de Basto Teixeira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Rafael Alberto González González

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Ana Lucia Adriana Costa e Lopes

Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 02/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 26/01/2026, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Alberto González González, Usuário Externo**, em 26/01/2026, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE VIEIRA FRANCO, Usuário Externo**, em 27/01/2026, às 00:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes, Usuário Externo**, em 27/01/2026, às 19:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2808915** e o código CRC **CC334189**.

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, fonte de sabedoria e força em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai, Francisco de Castro Mendes, e à minha mãe, Muatambo André, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos, pelo exemplo de vida e pelo apoio constante que me permitiram chegar até aqui.

Aos meus avós, António Maquina e Isabel Luhinda, pela herança de valores, pela sabedoria transmitida ao longo das gerações e pelo alicerce familiar que sempre me fortaleceu.

Aos meus filhos, Helcias de Castro, Benilde de Castro, Helton de Castro, Helmira de Castro, Heráclio de Castro e Jorivaldo de Castro, razão maior do meu esforço, inspiração diária e motivação permanente para acreditar que o conhecimento transforma vidas e constrói um futuro melhor.

A todos vocês, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus Todo-Poderoso, por me conceder vida, saúde, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada acadêmica, sustentando-me nos momentos de dificuldade e iluminando cada etapa deste percurso.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional, pela compreensão, incentivo e encorajamento constantes, que foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos amigos e colegas, pela partilha de conhecimentos, pelas trocas de experiências, pelo companheirismo e pelo apoio moral que tornaram esta jornada mais leve e significativa.

Aos professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelos ensinamentos transmitidos, pela dedicação à formação acadêmica e pelo contributo científico que fundamentou o desenvolvimento desta dissertação.

À minha orientadora, Prof.^a Denise Vieira Franco, pela orientação criteriosa, pela disponibilidade, pelas valiosas contribuições e pelo acompanhamento atento que possibilitaram o aprimoramento científico e metodológico deste trabalho.

À Asa Vanely Andresa da Silva, pelo apoio, incentivo e colaboração ao longo do processo de construção desta dissertação.

À Débora Vieira, líder da equipe de gestão acadêmica e administrativa dos cursos do CAEd/UFJF, pelo suporte institucional, pela atenção e pela colaboração prestada durante o percurso acadêmico.

Aos professores Rafael González, Beatriz de Basto Teixeira, Ana Lopes, membros da banca de qualificação/defesa, pelas contribuições relevantes, orientações e sugestões que foram essenciais para a melhoria e o fortalecimento desta dissertação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, expresso minha sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho, realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresenta uma pesquisa desenvolvida em Angola, na Escola de Magistério da Lunda Sul, instituição responsável pela formação de professores do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário. O estudo teve como objetivo geral analisar a gestão pedagógica em uma escola de magistério e propor ações para o aprimoramento da formação docente. Para isso, foram definidos cinco objetivos específicos: (1) conhecer o histórico da formação de professores em Angola; (2) conhecer e analisar as orientações para a formação de professores em Angola, com foco nos critérios de qualidade para a formação de professores instituídos pelo Ministério da Educação; (3) conhecer e analisar a gestão pedagógica na Escola de Magistério da Lunda Sul, na perspectiva de um estudo de caso, tendo em vista os critérios de qualidade para a formação de professores; (4) analisar as opiniões de gestores escolares e coordenadores dos cursos sobre a formação oferecida, com base nos critérios de qualidade; e (5) propor ações que colaborem para o aprimoramento da gestão pedagógica, visando garantir a realização dos critérios de qualidade na formação dos professores. A pesquisa foi motivada a partir da experiência profissional de cinco anos na instituição que permitiu identificar fragilidades relevantes na gestão pedagógica, tais como: ineficiência no planejamento das ações formativas; dificuldades de monitoramento das práticas docentes; inconsistências na distribuição da carga horária e na avaliação do desempenho dos professores; ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação institucional; incoerências na constituição de júris para exames de acesso e conselhos de notas; e falta de reuniões regulares para discussão dos problemas pedagógicos e análise contínua do desempenho estudantil. A investigação adotou abordagem qualitativa, utilizando entrevistas com nove participantes, sendo três gestores e seis coordenadores de curso. O referencial teórico fundamentou-se nos estudos sobre gestão educacional (Lück, 2010, 2019), gestão escolar e qualidade do ensino (Paro, 2009) e formação de professores (Tardif, 2014; Julião, 2019; Brás; Scaff, 2023). Os resultados evidenciam a necessidade de reorganização dos processos de gestão pedagógica, de modo a promover maior coerência, acompanhamento e eficiência na formação de futuros professores, para garantir a qualidade na sua formação. Com vistas a minimizar os problemas de gestão pedagógica identificados pela pesquisa, no capítulo propositivo foram apresentadas, no Plano de Ação Educacional (PAE), quatro propostas de ações: organização de planejamento de ações formativas, cronograma do fortalecimento do monitoramento das atividades docentes, construção de um plano de reestruturação das jornadas de reuniões pedagógicas e da gestão e

aperfeiçoamento da formação continuada, sendo que as primeiras três ações para execução da escola e a última como sugestão e articulação junto ao órgão gestor da educação no território.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Formação de professores. Qualidade do ensino. Escolas de Magistério, Angola.

ABSTRACT

This work, carried out within the scope of the Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora, presents a study developed in Angola, at the Lunda Sul Teacher Training School, an institution responsible for training primary and first-cycle secondary school teachers. The study's general objective was to analyze pedagogical management in a teacher training school and propose actions to improve teacher training. To this end, five specific objectives were defined: (1) to understand the history of teacher training in Angola; (2) to understand and analyze the guidelines for teacher training in Angola, focusing on the quality criteria for teacher training established by the Ministry of Education; (3) to understand and analyze pedagogical management at the Lunda Sul Teacher Training School, from the perspective of a case study, considering the quality criteria for teacher training; (4) to analyze the opinions of school managers and course coordinators on the training offered, based on quality criteria; and (5) propose actions that contribute to the improvement of pedagogical management, aiming to guarantee the achievement of quality criteria in teacher training. The research was motivated by five years of professional experience at the institution, which allowed the identification of relevant weaknesses in pedagogical management, such as: inefficiency in the planning of training actions; difficulties in monitoring teaching practices; inconsistencies in the distribution of workload and in the evaluation of teacher performance; absence of systematic mechanisms for institutional evaluation; inconsistencies in the constitution of juries for entrance exams and grading boards; and lack of regular meetings to discuss pedagogical problems and continuous analysis of student performance. The investigation adopted a qualitative approach, using interviews with nine participants, three managers and six course coordinators. The theoretical framework was based on studies on educational management (Lück, 2010, 2019), school management and quality of teaching (Paro, 2009), and teacher training (Tardif, 2014; Julião, 2019; Brás; Scaff, 2023). The results highlight the need to reorganize pedagogical management processes in order to promote greater coherence, monitoring, and efficiency in the training of future teachers, to ensure the quality of their training. In order to minimize the pedagogical management problems identified by the research, the proposed chapter presented four action proposals in the Educational Action Plan (EAP): organization of planning for training activities, a schedule for strengthening the monitoring of teaching activities, construction of a plan to restructure pedagogical meeting schedules and management, and improvement of continuing education. The first three actions are for school implementation, and the last is a suggestion for

articulation with the education management body in the territory.

Keywords: Pedagogical management. Teacher training. Quality of education° Teacher Training Schools, Angola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa de Angola	24
Figura 2	Sistema de Educação de Angola	29
Figura 3	Linha de tempo da história da educação de Angola	32
Figura 4	Mapa da Província da Lunda Sul.....	57
Quadro 1	Características da escola.....	59
Quadro 2	Quadro pessoal da escola.....	50
Figura 5	Imagem da Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo de Saurimo	60
Figura 6	Organograma da Escola de Magistério	61
Figura 7	Imagem de uma sala de aula de Magistério	69
Figura 8	Procedimento de formação sobre planificação e organização	130
Quadro 3	Questões das entrevistas.....	99
Quadro 4	Principais percepções sobre infraestrutura da escola.....	101
Quadro 5	Principais percepções sobre gestão pedagógica e suas funções.....	104
Quadro 6	As principais percepções dos entrevistados em relação aos desafios enfrentados pelos alunos.....	109
Quadro 7	Principais ideias apresentados pelos entrevistados sobre a formação contínua.....	113
Quadro 8	Principais percepções sobre planeamento escolar.....	117
Quadro 9	Percepções dos entrevistados sobre distribuição das tarefas.....	121
Quadro 10	Dados da Pesquisa e ações propostas.....	127
Quadro 11	Plano de ações para resolução de problemas de gestão pedagógica..	128
Quadro 12	Ação 1: Organização do planeamento.....	129
Quadro 13	Ação 2: Cronograma do fortalecimento do monitoramento das atividades docentes.....	131
Quadro 14	Cronograma da supervisão da atividade docente.....	132
Quadro 15	Ação 3: Plano de reestruturação das jornadas de reuniões pedagógicas e da gestão.....	134
Quadro 16	Proposta de reuniões escolares.....	136
Quadro 17	Ação 4: Plano de aperfeiçoamento na formação continuada de gestores e docentes.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Plano de estudo: formação de professor do ensino primário opção pré- escolar.....	48
Tabela 2	- Plano de estudo: formação de professor do ensino primário opção: ensino primário.....	49
Tabela 3	- Plano de estudo: formação de professor do primeiro ciclo curso: Língua Portuguesa	53
Tabela 4	- Plano de estudo: formação de professor do primeiro ciclo curso: Francês	54
Tabela 5	- Plano de estudo: formação de professor do primeiro ciclo curso: Matemática e Física	55
Tabela 6	- Plano de estudo: formação de professor do primeiro ciclo curso: Geografia e História	56
Tabela 7	- Número de alunos matriculados para os anos académicos 2021-2025...	62
Tabela 8	- Alunos matriculados para 13 classes no ensino médio profissional	72
Tabela 9	- Alunos matriculados na 13 classe nas escolas de magistério.....	73
Tabela 10	- Orçamento para formação de organização de planeamento de ações formativas	13

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMSE	Antigo Modelo do Sistema de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.
CAP	Classificação Atribuída pelo Professor
CF	Classificação Final
CPE	Classificação da Prova da Escola
CPP	Classificação da Prova do Professor
CT	Classificação da Prova Trimestral
EMC	Educação Moral e Cívica
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
GPE	Parceria Global Para Educação
IMNE	Institutos Médios Normais de Educação
INFQ	Instituto de Formação de Quadros de Angola
INFQE	Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação
ISEG	Instituições do Subsistema do Ensino Geral
LBSE	Lei de Base do Sistema Nacional de Educação
MAC	Média da Avaliação Contínua
MED	Ministério da Educação
MESTIC	Ministério do Ensino Superior, Ciência Tecnologia e Inovação
MF	Masculino e Feminino
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
NMSE	Novo Modelo do Sistema de Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNITA	União Nacional pela Independência Total de Angola

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DE MAGISTÉRIOS	23
2.1	BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA	24
2.2	AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA	33
2.3	ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE MAGISTÉRIO	40
2.4	A ESCOLA DE MAGISTÉRIO Nº 1 AMOR DO POVO DE SAURIMO	57
2.5	O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO MAGISTÉRIO	65
2.5.1	Enturmação	67
2.5.2	Organização do estágio supervisionado	70
3	OS FATORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS MAGISTÉRIOS DAS LUNDAS	75
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	75
3.1.1	Gestão educacional	79
3.1.2	Gestão administrativa	81
3.1.3	Gestão pedagógica	86
3.1.4	Fatores que interferem na qualidade de educação	88
3.1.4.1	<i>Fatores socioeconômicos e familiares</i>	90
3.1.4.2	<i>Fatores escolares e pedagógicos</i>	91
3.1.4.3	<i>Fatores psicológicos e emocionais</i>	92
3.1.4.4	<i>Fatores tecnológicos e contextuais</i>	93
3.1.4.5	<i>Avaliação e repetência</i>	94
3.2	METODOLOGIA	95
3.3	ANÁLISE DE DADOS	97
3.3.1	Fatores que interferem na qualidade do ensino	101
3.3.1.1	<i>Infraestrutura</i>	101
3.3.1.2	<i>Gestão escolar e suas funções</i>	104
3.3.1.3	<i>Desafios relacionados aos alunos</i>	109
3.3.2	Qualidade da gestão escolar	112

3.3.2.1	<i>Formação continuada</i>	112
3.3.2.2	<i>Planejamento</i>	117
3.3.2.3	<i>Distribuição de tarefas</i>	121
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	125
4.1	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	128
4.2	DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO.....	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES - INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS ...	155
	ANEXO	158

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda as dinâmicas da gestão pedagógica no âmbito de formação de professores, em uma instituição de Magistério no leste de Angola, na província da Lunda Sul. A área da gestão pedagógica é considerada como um campo importante da gestão do planejamento, organização e distribuição de tarefas dos professores para o desempenho das atividades docentes (Santos, 2024). No século XXI, tal área é considerada como um dos fatores relevantes para assegurar a melhoria da qualidade de ensino nas escolas, visto que, quando os gestores pedagógicos desempenham as suas funções com eficiência, isso permite influenciar outros membros da equipe no desempenho das suas funções (Roberto; Weinstein, 2023).

Conforme apresentado pelos autores, a ideia da gestão pedagógica se aproxima da gestão apreciada na Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo, conforme o Decreto Presidencial nº 93/21, artigo 17, que considera a gestão pedagógica como parte responsável por assegurar o cumprimento do processo de ensino e aprendizagem, o monitoramento da presença dos professores, o acompanhamento do planejamento do professor, o cumprimento dos planos (quinzenais e trimestrais), as avaliações dos professores, a análise conjunta do cumprimento dos objetivos traçados em cada trimestre, a publicação dos resultados de cada trimestre, assim como apresentar as estatísticas das escolas pelo Gabinete Provincial da Educação.

Rocha e Menezes (2025) consideram que, com as melhorias apresentadas nesse campo, o exercício de uma liderança pedagógica pode se converter em um dispositivo para assegurar o dinamismo das escolas públicas de educação no contexto da formação de professores.

Em Angola a formação inicial de professores de nível médio é da responsabilidade das instituições escolares de magistério, sendo posteriormente sequenciada nas escolas superiores pedagógicas existentes no país ou no exterior. Ainda existe a formação inicial de professores a ser realizada pelos Institutos Médios Normais de Educação (IMNE), que atualmente são considerados de Magistério (Chimuco; Pacheco, 2019).

A pesquisa foi realizada na Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo, instituição localizada na província da Lunda Sul, no município de Saurimo, projetada para formação de professores do pré-escolar, ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário.

Com a existência de magistérios que formam professores de nível médio no país, elevou-se a preocupação do governo angolano com a melhoria da ação de formação de professores, o que permitiu que, no dia 25 de julho de 2025, o Ministério da Educação-MED, assinasse um memorando de entendimento com o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação-MESCTI, criando uma parceria para execução de fundos dos

Multiplicadores da Parceria Global para a Educação (GPE), no âmbito de formação de professores. Essa iniciativa prevê ações de expansão e melhoria da qualidade da formação inicial de educadores e professores do ensino pré-escolar, primário e secundário, incluindo investimentos em infraestruturas em quatro instituições públicas de formação de professores (nas províncias do Bengo, Huambo, Huíla e Uíge), sendo considerada como fase experimental das reformas curriculares e regulamentares.

Esse memorando visa assegurar que, até o ano 2027, a formação de professores fique sob inteira responsabilidade das instituições de ensino superior para as províncias acima referenciadas. Para o ano acadêmico de 2025/2026, essas instituições de formação de professores não poderão receber novos alunos, mas concluirão a formação dos alunos já matriculados nos anos anteriores até o final do ano acadêmico 2026/2027.

As demais instituições de formação de professores com nível médio ainda continuam recebendo novos alunos. Esse é o caso da Escola de Magistério nº 1 Amor do povo de Saurimo, que continuará recebendo novos alunos até que a proposta seja universalizada, ou seja, que o processo de transição dessa formação se concretize para instituições de ensino superior local. Quando for concretizada essa reforma, a Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo passa para oferecer formação geral, conhecida também como escolas pré-universitárias-PUNIV, que servem como formação para preparação dos estudantes para o ingresso à universidade, mas com habilitação de nível médio.

A formação de professores apresenta-se em três dimensões: a primeira seria a combinação da formação acadêmica com a formação pedagógica; a segunda vista como formação profissional que prepara o estudante para o exercício de uma atividade profissional e, por último, como formação que prepara os futuros profissionais da educação, assim como dos outros setores (Chimuco; Pacheco, 2019).

Na minha trajetória profissional como professor, trabalhei nas escolas do ensino primário na monodocência (professor que leciona todas as disciplinas numa classe e numa turma) e, no primeiro ciclo do ensino secundário, nas disciplinas de Física e de Matemática. No ano de 2020, tive o privilégio de me incorporar às Instituições Escolares de Magistério, nas quais tenho dado o meu contributo no projeto de formação de professores do ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário. Atualmente sou professor de Matemática das 12^a classes dos cursos de ensino primário da Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo (EMS), localizada na província da Lunda Sul. Nesse cargo, como professor, tenho a missão de preparar futuros

professores, com conhecimento matemático sólido e o desempenho da arte de ensinar as crianças a partir dos 6 anos, que é a idade inicial para ingressar no ensino primário.

Ao longo desse período em que atuei na Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo, observei que os alunos apresentavam algumas dificuldades, que poderiam ser decorrentes de lacunas de aprendizagem de séries anteriores, as quais contribuíam para que os alunos dos diversos cursos apresentassem dificuldades de escrita e de cálculo básico.

Meu trabalho também se aproxima da gestão pedagógica e com a preocupação da qualidade da formação dos professores, na medida em que também atuo como gestor de um pequeno grupo de estudantes de 12ª classe, coordenando suas atividades letivas, tais como: adaptar conteúdo às necessidades e interesses de alunos, identificar lacunas no aprendizado com mais facilidade; promover um diálogo aprofundado com maior frequência; acompanhar de perto o desempenho dos alunos; avaliar e conhecer a evolução do aluno e uso de rodas de conversa, projetos, estudos de caso, tutoria entre pares, com missão de prepará-los para o mercado de trabalho e para o serviço da sociedade.

No exercício de minhas atividades docentes na Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo, ao longo dos cinco anos em que exerço docência nessa instituição, tenho identificado alguns problemas, como: a ineficiência na gestão pedagógica no planejamento de ação de formação de professores, tendo em conta as novas dinâmicas de ensino e aprendizagens; dificuldade de monitoramento das atividades dos professores de acordo com os planejamentos quinzenais ou trimestrais apresentados pelo professor na gestão pedagógica e na supervisão dos professores orientadores dos estagiários na escola de aplicação.

Além disso, temos outros desafios a enfrentar, tais como a distribuição de carga horária, a avaliação das atividades docentes por trimestre que posteriormente compõem a avaliação do desempenho final do professor, assim como a falta de avaliação institucional dos alunos como monitoramento de cumprimentos do planejamento apresentado pelo professor para cada trimestre. Somadas a isso, convivemos com a falta de coerência na constituição de comissões de júris para o exame de acesso que asseguram o processo de ingresso de novos estudantes e a constituição de conselhos de notas que têm como base o desempenho apresentado pelos estudantes, o que permite apresentar estudantes que podem transitar de classe, a falta de reuniões que tratam os problemas das escolas como assembleias de professores em que são abordados os assuntos sobre as dificuldades encontradas, a falta de análise do desempenho dos estudantes ao longo de cada trimestre de modo a identificar melhoria e fracasso no processo.

Esse conjunto de problemas identificados os quais fazem parte de tarefas promovidas e supervisionadas na área da gestão pedagógica foi a motivação para a realização desta pesquisa que chama a atenção para a necessidade de se olhar de forma abrangente para a formação de professores e o papel da gestão pedagógica no exercício das suas atividades. De acordo com Roberto (2023), isso se constitui como uma das formas para promoção da formação de professores de qualidade, assim como para o desenvolvimento de um projeto que dê conta de preparar professores que poderão formar outros profissionais para atuarem em diversas áreas da sociedade, do setor público ou do setor privado. Sendo assim, torna-se necessário refletir sobre o tipo de profissional que queremos ter no futuro para o serviço da nação, assim como na qualidade da formação dos professores das instituições escolares de magistério. Para tal, é primordial a observação da realidade, de modo a ofertar um ensino de qualidade que possa ser compatível com as demandas da sociedade.

Com essa motivação na observação dos problemas acima referidos, orientamo-nos pela seguinte questão norteadora: Quais são os principais fatores que influenciam na qualidade do ensino ofertado pelas escolas de magistério das províncias das Lundas? Para buscar responder à pergunta norteadora, apresentamos como objetivo geral da pesquisa analisar a gestão pedagógica em uma escola de magistério e propor ações que colaborem para a melhoria da formação oferecida.

Desse objetivo geral desdobram-se cinco objetivos específicos que nortearam o nosso trabalho de pesquisa tais como:

1. Conhecer o histórico na formação de professores em Angola.
2. Conhecer e analisar as orientações para a formação de professores em Angola e os critérios de qualidade estabelecidos.
3. Conhecer e analisar como ocorre a gestão pedagógica em uma escola de magistério na província de Lundas, na perspectiva de caso, tendo em vista os critérios de qualidade para a formação de professores.
4. Analisar as opiniões de gestores escolares e coordenadores dos cursos, sobre a formação oferecida pela escola, tendo em conta os critérios de qualidade para formação de professores
5. Propor ações que colaborem para o aprimoramento da gestão pedagógica, tendo como meta a realização dos critérios de qualidade para formação dos professores.

Os objetivos acima referenciados permitiram realizar a nossa pesquisa utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva de um estudo de caso. Para isso, utilizou-se como instrumento para coleta de dados uma entrevista estruturada com quatro temáticas, tais

como: escola de magistério, gestão pedagógica, formação de professores e qualidade na formação de professores nos diversos cursos. A entrevista teve a participação de nove sujeitos, sendo três responsáveis pela gestão escolar, aqui denominados como: Gestor 1¹, Gestor 2 e Gestor 3 e seis coordenadores que atuam como supervisores dos seis cursos oferecidos nesta instituição de formação de professores.

Para a constituição do capítulo descritivo recorreu-se à pesquisa documental, utilizando-se documentos diversos, tais como pautas da escola que ilustram o desempenho dos alunos por classe e por curso, relatório de estatística da educação, decretos legislativos e plano curricular do ensino secundário pedagógico. Além disso, foi feita uma pesquisa bibliográfica em diversas fontes, como Scielo, *Google* acadêmico, Conapesc, Banco de dissertações do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/CAed/UFJF e livros físicos que permitiram o embasamento do referencial teórico.

Na pesquisa de campo realizada com nove participantes utilizou-se como recurso a entrevista estruturada que permitiu a coleta de dados que foram analisados com uso de metodologia de análise de documento de Bardin (1977) organizou em três fases: (a) seleção de material da transcrição das entrevistas dos gestores escolares e coordenadores dos cursos; b) codificação das entrevistas em dois grupos temáticos, tais como fatores que interferem na qualidade de ensino e a qualidade da gestão escolar, sendo as temáticas subdivididas em seções; c) agrupamento dos textos das entrevistas de acordo com as temáticas posteriormente constituídas em quadros conforme as seções de cada grupo, o que permitiu realizar a análise de acordo as respostas importantes apresentadas pelos entrevistados selecionadas para cada seção.

A partir dessa metodologia, apresentamos, de acordo com as orientações do Programa, um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa minimizar os problemas enfrentados pela escola como tarefas da gestão pedagógica para assegurar a melhoria da qualidade da educação e ensino, buscando garantir um desempenho eficiente das atividades dos professores e dos alunos.

Esta dissertação apresenta cinco capítulos. Este primeiro capítulo introdutório apresenta o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa da escolha do tema, a problemática, entre outras ideias.

O segundo capítulo, de caráter descritivo, traz uma breve descrição da história de formação de professores em Angola, apresentando os principais critérios de qualidade de formação de professores nas instituições de magistério, além de abordar como é realizada a

¹ Gestor 1, 2 e 3: forma utilizada para identificação dos três entrevistados que compõem a direção escolar.

gestão pedagógica nessas escolas, assim como suas tarefas e seu papel na formação dos professores.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico acerca dos principais temas e conceitos abordados na pesquisa, além da análise das ideias apresentadas pelos entrevistados, relacionando-as com o quadro conceitual apresentado.

O quarto capítulo da dissertação, de teor propositivo, apresenta o plano de ação educacional elaborado de acordo com as preocupações que foram apresentadas pelos participantes da pesquisa como coordenadores dos cursos e gestores escolares.

Por fim, temos as considerações finais. Para compreensão da pesquisa, na sequência, apresentamos o segundo capítulo que fala sobre a contextualização da formação de professores na instituição de Magistério.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DE MAGISTÉRIO

Neste capítulo temos como objetivo descrever como é a dinâmica da gestão escolar e pedagógica da Escola de Magistério nº 01 Amor do Povo de Saurimo, localizada na província da Lunda Sul, que é uma instituição de ensino do território angolano.

Para isso, na seção 2.1, apresenta-se uma breve história da educação de Angola, dada a importância de conhecermos um pouco dos percursos de sistema de educação angolana, assim como as inovações que as reformas trouxeram para o sistema de educação e para as escolas de magistério neste país.

Na seção 2.2, apresentaremos a situação da formação dos professores em Angola desde o período colonial até o surgimento dos cursos de magistério, de modo a compreendermos como se deu a evolução da formação desse profissional.

Na seção 2.3, procedemos à exposição da estrutura do currículo do magistério, apresentando uma breve descrição dos cursos e seus planos curriculares, assim como sua aplicação na formação de professores.

Na sequência apresentamos a seção 2.4 que traz informações sobre a Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo, descrevendo as características físicas da escola, a constituição do seu quadro pessoal, os cursos de formação que são oferecidos na instituição. Conecta-se a essa seção a subseção 2.4.1 em que se apresenta a caracterização da formação de professores no magistério da Lunda. Soma-se a isso a seção 2.5, que trata da caracterização do papel da gestão pedagógica na escola de magistério, sendo apresentadas as tarefas e o seu impacto no funcionamento da escola, como ponto importante no processo de ensino e aprendizagem. Na subseção 2.5.1 trazemos como é a constituição das turmas e os critérios de enturmação dos alunos nas instituições de magistério, tendo sob perspectiva a legislação vigente no que diz respeito à constituição dos alunos por turma. Na subseção 2.5.2, apresentamos a organização do estágio supervisionado das instituições de magistério de formação de professores do pré-escolares, jardins de infância, ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário.

Para a construção deste capítulo, foram colhidas informações documentais com busca de dados tanto no Instituto Nacional de Estatística-INE quanto no Sistema de Educação de Angola, pautas da escola, assim como na estatística da educação. Para a sequência do assunto, a seguir se apresenta a primeira seção que aborda brevemente a história da educação de Angola.

2.1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA

A República de Angola, localizada na África Austral, é um país africano cuja capital é Luanda. Com uma extensão territorial de aproximadamente 1.246.700 km², Angola é banhada pelo Oceano Atlântico, apresenta um clima tropical e possui um relevo predominantemente planáltico. Sua população, em 2014, é estimada em cerca de 34 milhões de habitantes (Zau, 2002). Atualmente, de acordo com o censo 2024, que apresentou os resultados definitivos, a

do Congo, que esteve organizado administrativamente em: Soyo, Mbamba, Nsundi, Mpango, Mbata e Mpemba (Caregnato, 2010). Angola torna-se colônia portuguesa oficial a partir de 1575, com a chegada do Paulo Dias de Novais com 100 famílias de colonos e mais de 400 soldados. Nesse período, o maior interesse do colono eram as riquezas dos nativos e as especiarias raras que custavam fortunas na Europa, assim como a povoação da terra ocupada e na expansão do território (Liberato, 2014).

Em relação à situação da educação foi também nesse período que esta começa a marcar os seus primeiros passos, com a educação jesuíta como a principal missão no ensino da religião europeia. Esse tipo de ensino revoluciona o abandono da cultura e das crenças doutrinárias dos povos nativos angolanos, adaptando-as a hábitos europeus (Neto, 2025). Com a expansão da aculturação³ do povo angolano, a educação nesse território ganhou outra visão no período de 1759 a 1792, quando a educação começa a se separar das tarefas da religião, começando a ser tarefa de estado na criação de políticas educacionais.

Já no período 1800-1951, em que se consolidou o colonialismo em Angola, o comércio externo ficou dominado pela escravatura, massificando-se nesse território a exportação de escravos pelo colonizador. Com crescimento do tráfico de escravos para assegurar o aumento máximo da produção de algodão e da cana de açúcar no Brasil, que revolucionou o surgimento da produção dos bens materiais na colônia angolana, até então Angola ficou distanciada da capital do Portugal e do Brasil. Nesse período desenvolveu-se a burguesia colonial angolana, que permitiu aos poucos a redução o comércio com o Brasil (Neto, 2014). Com esse passo, o país começou a crescer de forma exponencial, com a construção de indústrias e o surgimento das grandes fábricas, elevando a necessidade da expansão de preparação profissional, com a criação, em 1800, da primeira escola de Benguela, que permitiu o alargamento inscrito na política para garantir a construção de infraestruturas na educação. Nesse contexto, há a constituição do decreto que oficializa a educação como política de estado:

O ensino em Angola surge oficialmente, nos meados do século XIX, considerando-se como ponto de partida o decreto de 14 de agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão e pela rainha D. Maria II. Enfrentavam-se aqui duas correntes da opinião pública, defendendo uma o ensino ligado à missionação e preferindo a outra uma escolaridade que se fosse separando e distinguindo dela. Os primeiros sabiam que todo o ensino havia sido ministrado à sombra dos missionários; os outros reconheciam a necessidade de dar novo incremento à atividade escolar e sabiam que, na Europa e mesmo em Portugal, o Estado chamava a si esse encargo e este direito, com resultados satisfatórios (Dos Santos, 1998, p.109).

³ Adaptação a uma nova cultura.

O processo de educação formal, em 1845, tinha como maior interesse a formação de arte e ofício para os nativos para poderem corresponder à mão de obra oferecida pela sociedade opressora da época. Por outro lado, Neto (2014) destaca que, por meio dessas formações, permitiu-se garantir subsistência de acordo com os serviços prestados. Para facilitar a comunicação, nessa altura, o povo nativo tinha de ser aculturado com a aprendizagem da língua portuguesa, sendo obrigado a deixar seus hábitos e costumes para ser considerado assimilado ou civilizado:

O decreto de 1845 procurou dar satisfação às exigências da população civilizada e tentou harmonizar as duas correntes, dando a cada uma delas o valor que na realidade tinha e a satisfação a que aspirava. Procurou igualmente fixar a responsabilidade do Estado no campo educativo e organizou o ensino em dois graus, o elementar e o complementar (ou principal). Além destas escolas, já próprias de povoações e populações evoluídas e progressivas, não deixava de admitir a hipótese de haver escolas rudimentares, que dificilmente se poderiam manter, pois o condicionalismo lhes era francamente desfavorável. Mesmo as que funcionavam nas cidades principais, Luanda ou Benguela, poderiam ser englobadas na classificação de rudimentares, pelo nível do ensino e a sua extensão eram bastante limitadas. As ordens religiosas tinham sido expulsas dez anos antes e não se extinguíram ainda o eco do acontecimento nem se haviam posto de acordo os partidários das duas atitudes contrárias (Dos Santos, 1998, p. 110).

No período de 1850, Angola, como província ultramarina, não possuía um sistema de educação e ensino próprio. Assim, tinha total dependência das decisões do governo português, conforme afirma Dos Santos (1998, p. 90): “Angola não tinha estrutura tradicional do ensino, como acontecia nos países europeus ou até no Brasil”. A sua expansão ocorreu só a partir do ano de 1850 quando é criada, pela primeira vez, uma outra escola primária nas zonas Pungo Andongo, conforme mencionado por Dos Santos (1998).

Até o período de 1852, não existiam liceus nem escolas secundárias oficiais, apenas algumas escolas primárias, como em Duque de Bragança, escola primária do Presídio da Muxima, assim como escolas primárias de Benguelas. Só depois de cinco anos, com o aparecimento da escola primária do Pungo Andongo, pela primeira vez foi construído o primeiro liceu, conforme Dos Santos (1998, p. 116): “só em 23 de julho de 1853 foi criado o seminário-liceu de Luanda, para preparação de clero diocesano”.

Diambo (2014), de modo formal, considera que a expansão das redes de ensino com o surgimento de um sistema de ensino por nível, primário e secundário, como política de

formação do Estado, em Angola, começa a partir do período colonial em 1896. Com administração colonial, nessa época, Angola é considerada como província ultramarina pertencente ao estado português. Em 1912, é nomeado Norton de Matos como governador geral de Angola, ampliando reformas em diversas áreas administrativas com base na descentralização das tarefas administrativas em todos os setores, incluindo o ensino (António; Pereira, 2024). Foi a partir desse período, em que se começa com a preocupação de tornar esses povos nativos com hábitos europeus, que se marca o grande interesse para o começo da educação formal em Angola. Nessa época, o sistema de educação já apresentava a seguinte estrutura: ensino primário, ensino secundário, ensino profissional e escolas superiores.

Ao longo do período de colonização foram construídas várias instituições de educação e ensino na sua maioria não permitiam um acesso maioria para os nativos, 1926 até 1935, nas instituições desse território, como o Liceu da Huíla, escola primária superior do Barão Moçâmedes, e o Liceu central de Salvador Correia, apenas esta última que apresentava 6,39% dos nativos a serem formados (Neto, 2014). Com o decreto de 14 de agosto de 1945, foi construída a primeira escola primária na cidade de Luanda para assegurar o que foi denominado desenvolvimento cultural. Assim, “criava algumas escolas e indicava as matérias de estudo que ali deveriam lecionar-se” (Martins, 1998, p. 100).

A formação dos liceus das escolas católicas continuou até 1974. Com a nacionalização do sistema de ensino de autoria angolana, criou-se o sistema de ensino vigente, com uma educação orientada por ideologia socialista, com o empenho das religiões como protestantes, tocoistas e metodistas, na participação do projeto de formação do nativo angolano, o que revolucionou a educação, lembrando que, nessa época, o ensino era obrigatório até a 4ª classe.

Com advento da independência, conquistada em 11 de novembro de 1975 pelos três movimentos de libertação de Angola, quais sejam, Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e União Nacional pela Independência Total de Angola (UNITA), o governo naquele momento constituído começou a se preocupar com a formação de quadros, partindo do princípio de que era necessário nacionalizar o sistema do ensino que esteve estritamente ligado ao Ministério da Educação do Portugal. Naquele mesmo ano, o país iniciou a organização de sua estrutura governamental começando pela constituição dos ministérios, como: Ministério do Interior, Ministério da Informação, Ministério do Trabalho, Ministério da Economia, Ministério do Planejamento e Finanças, Ministério da Justiça, Ministério dos Transportes, Ministério da Saúde e Assuntos

Sociais, Ministério das Obras Públicas, Habitação e Urbanismo, Ministério dos Recursos Naturais e Ministério da Educação e Cultura, entre outros (Santana; Muanda, 2024).

No período de 1975 começaram a surgir reformas no setor da educação em Angola, O governo angolano reconheceu, desde o início, a relevância estratégica da educação para o desenvolvimento nacional. Como parte desse esforço, promulgou-se, em 9 de dezembro de 1975, a Lei nº 4/75, que nacionalizou o sistema de ensino do país. Conforme disposto no Artigo 2º da Lei nº 4/75:

Determina-se a nacionalização e, por conseguinte, adjudicação a favor do Estado Angolano de todos os centros de ensino que, na data de promulgação desta lei, sejam operados por pessoas naturais ou jurídicas, assim como a totalidade dos bens, direitos e ações que integram os patrimônios dos citados centros (Angola, 1975).

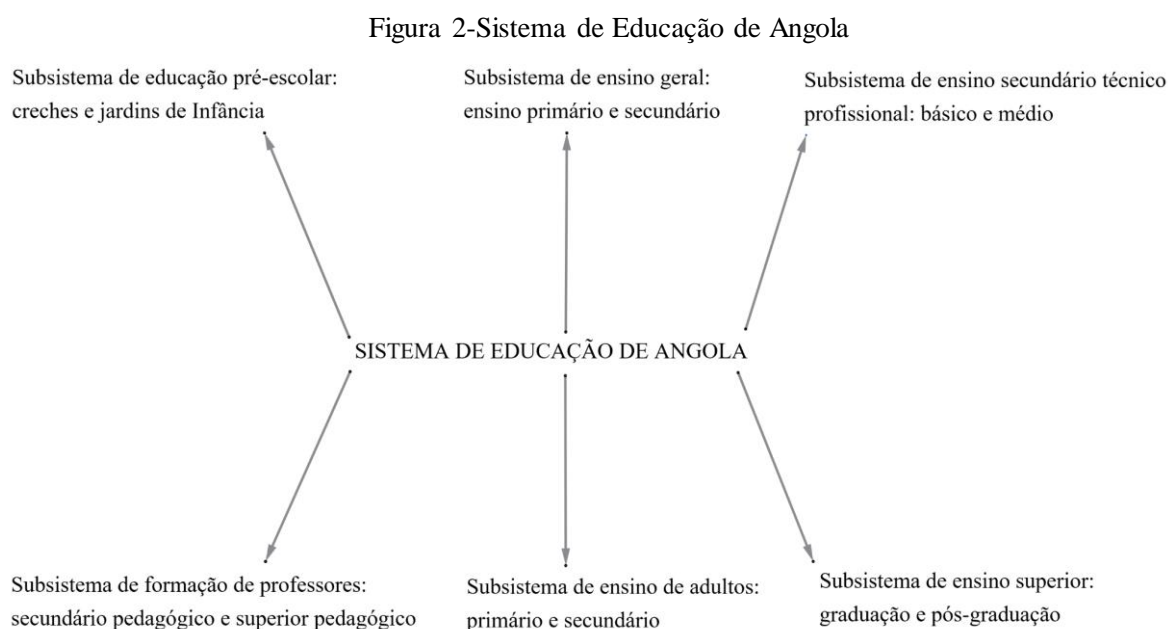
Essa lei constituiu um marco na reformulação do sistema educacional, estabelecendo como diretriz o rompimento com os padrões herdados do período colonial, mas não na totalidade porque o sistema de ensino ainda continuou conforme apresentado pelos portugueses, com ênfase no conteúdo português, até a década de 1990. Em 1975, o governo estabeleceu a garantia do ensino gratuito para todo cidadão de Angola, com idade mínima de 6 anos para ingressar no sistema de ensino do país, sem distinção de raça ou cor. A partir desse momento, todas as instituições de ensino que existiam em Angola e que estavam sob tutela do colonizador passam a ser controladas pelo governo angolano. Assim, foi a partir dessa lei que se permitiu marcar a primeira reforma educacional do país (Neto, 2014).

Entre os anos de 1978 e 1980, a República Popular de Angola, após a nacionalização do sistema de educação e ensino, criou condições para a definição de políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento socioeconômico. Durante o primeiro congresso ordinário, realizado entre 4 e 10 de dezembro de 1980, foi definido como objetivo principal do sistema educacional a formação de uma nova geração de angolanos com base em uma ideologia marxista. A reforma apresentava como objetivo da educação os princípios a seguir:

1. A formação de cidadãos física e intelectualmente capacitados para a reconstrução do país e para a consolidação de uma identidade nacional;
2. O fortalecimento de uma consciência científica ampliada, preservando a identidade cultural e tradicional de cada indivíduo;
3. O desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe e a preservação do patrimônio público como um bem coletivo;

4. A promoção da unidade e coesão nacional, essenciais para o progresso econômico e social (Vieira *apud* Kiluange, 2024, p. 200).

Em 1980 o sistema de ensino já apresentava uma estrutura subdividida em quatro níveis de ensino, quais sejam: (a) pré-escola (crianças dos 3 meses aos três anos e jardins de infância dos 3 aos 5 anos); (b) ensino primário (três níveis: primário de 1ª até 6ª); (c) secundário (de 7 até 12 ou 13 classe) e (d) ensino superior (licenciatura, mestrado doutorado e pós-doutorado). A partir desses níveis, foi possível construir os subsistemas de ensino, conforme a representação gráfica da figura 2.



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Assim, considerando a intenção de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo, o governo adota estratégia para a Melhoria do Sistema de Educação que foi aprovada pelo Conselho de Ministros em setembro de 2001, estabelecendo diretrizes para a modernização do sistema educacional do país. Entre os principais marcos dessa estratégia, destacou-se a recomendação para a aprovação da Lei de Base do Sistema Nacional de Educação (LBSE). Isso foi a partir de 31 de dezembro de 2001, quando se deu a promulgação da Lei nº 13/01, que instituiu a LBSE, marcando a transição do Antigo Modelo do Sistema de Educação (AMSE), para o Novo Modelo do Sistema de Educação (NMSE). Essa mudança representou um avanço significativo na estrutura educacional angolana, alinhando-se às demandas contemporâneas de formação e desenvolvimento.

Nesse contexto, o governo vê a educação como um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, econômica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científica - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e desportivas. Esse novo sistema de educação apresenta como objetivo geral da educação, de acordo com o artigo nº 3 da LBSE:

a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do País; b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos; c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida; d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal; e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo (Angola, 2020, p. 9).

Para isso, o governo criou condições econômicas, logísticas para construção de escolas de modo a expandir a rede de ensino em todo território angolano, o que contribuiu para a garantia da equidade educacional, permitindo que todos os cidadãos angolanos, independentemente de raça, cor, crenças religiosas ou cultura, tivessem acesso ao ensino público gratuito. O foco no ensino primário de qualidade beneficiou especialmente as classes mais desfavorecidas, reduzindo disparidades de gênero, desigualdades regionais e barreiras para pessoas com deficiência. Essa reforma, para além de garantir o direito à educação, apresenta também inovações como a adoção do sistema **(6+3+3)**⁴ ou **(6+3+4)**⁵ no ensino técnico-profissional.

⁴ 6 anos de ensino primário, 3 anos para o primeiro ciclo do ensino secundário e 3 anos para o segundo ciclo do ensino secundário, geral.

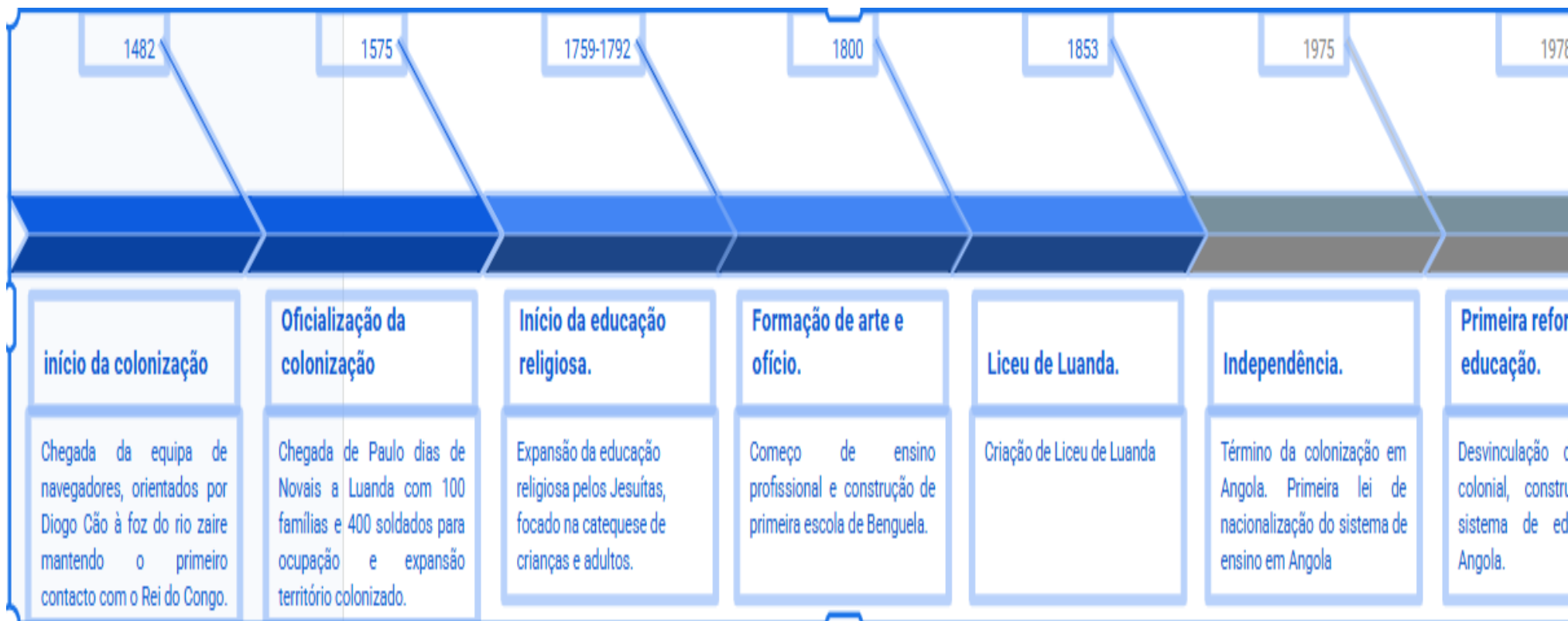
⁵ 6 anos do ensino primário, 3 anos para o primeiro ciclo do ensino secundário e 4 anos para o segundo ciclo do ensino secundário técnico profissional.

A reorganização dos materiais pedagógicos no ensino secundário foi concluída em 2011 e, no ensino primário, até a generalização da 6ª classe no mesmo ano. Essa organização faseada permitiu o desenvolvimento de competências locais em todas as províncias, contribuindo para o enriquecimento do currículo nacional.

Entre as principais inovações introduzidas no âmbito da Reforma Educativa destaca-se a mudança das terminologias 1º, 2º e 3º níveis, Ensino de Base, Ensino Médio e outros, utilizados para caracterizar o Sistema de Educação que deixa de existir. Em contrapartida, surgem novas terminologias mais consentâneas com a tendência da prática internacional, como: Ensino Primário obrigatório de seis classes (1ª a 6ª classe). Ensino Secundário estruturado em dois ciclos: 1º Ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes) e 2º Ciclo (10ª, 11ª e 12ª ou 13ª classes), assim como o ensino passou a ser estruturado em subsistemas de ensino.

Essa foi a apresentação da história da educação de Angola no âmbito geral e da sua evolução, até chegarmos à organização do sistema de educação e ensino vigente. Para melhor compreensão do percurso desafiador que vivenciamos e dos dilemas que ainda persistem e impulsionam diferentes projetos e pesquisas nesse país, de uma forma breve e resumida, apresentamos a linha do tempo da história da educação de Angola na figura a seguir:

Figura 3 - Linha de tempo da história da educação de Angola



Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

A figura anterior apresenta um período cronológico da educação em Angola desde o período colonial, o momento em que Angola se torna independente, começando a marcar as primeiras reformas da educação desse país.

Essa foi a apresentação da história da educação de Angola no âmbito geral e da sua evolução, com o objetivo de localizar o leitor no contexto que circunda a pesquisa e chegar ao sistema de educação e ensino que temos atualmente, com seus desafios e possibilidades. Aprofundando essa perspectiva histórica, focamos, nas linhas que se seguem, no percurso da formação de professores que são os principais sujeitos na evolução da educação.

2.2 AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Para começarmos a falar sobre instituição de formação de professores, primeiramente vamos categorizar os tipos de professores formados no período da colonização até a data em que Angola se torna independente. Conforme Martins (1998), os professores, no período colonial até a independência, apresentavam-se categorizados por professores de posto, professores monitores e professores primários, mesma apreciação apresentada por Paxe (2014, p. 59): “Antes de 1961, os professores eram essencialmente catequistas. Esses professores tinham em regra um nível acadêmico de até dois anos de formação para os católicos e de 4 anos de formação para os protestantes”. As primeiras escolas de magistério para formação de professores foram erguidas em 1962.

Isso não quer dizer que não existiam professores até a data de 1962. Como ressalta Paxe (2014), já existiam os chamados professores de posto, pessoas que como possuíam preparação cultural, pôde ser habilitada a sua valorização pessoal com aperfeiçoamento didático suficiente para o desempenho com eficiência na sua atividade docente. Para ser considerado como professor do posto habilitado a cursar essa formação, o sujeito tinha de ter, como condições mínimas, 14 anos de idade e possuir um nível mínimo de escolaridade de 3º ano de escolaridade do ensino primário. Atualmente, após a reforma da educação, corresponderia à 3ª classe (cursada na reforma da educação implementada em 2001 por crianças de 8 anos).

Esses professores eram formados nas escolas de habilitação de professores de posto. Não existe, até o momento, evidência para a motivação que permitiu o surgimento dessas escolas, nem como apresentar as cronologias das primeiras instituições. No entanto, com base na afirmação apresentada por esse autor, vamos trazer neste trabalho algumas escolas de

habilitação de professores de posto apresentados nos manuscritos dos autores Dos Santos (1998) e Paxe (2014).

No dia 21 de agosto de 1965, foi criada a escola de habilitação de professor do posto de São Salvador, que teve sua funcionalidade na missão católica. Essa formação apresentava uma duração de quatro anos de escolaridade para ser considerado de professor de posto. Para se ter acesso a essa instituição, de acordo com Dos Santos (1998), para além dos requisitos acima mencionados do acesso à escola de habilitação de posto apresentados por Paxe (2014), era necessário também o exame de instrução elementar, conhecido na época como exame da 4ª classe. Os alunos que já haviam terminado o liceu, de acordo com Dos Santos (1998), seriam matriculados no terceiro ano com uma condição obrigatória de cursar aulas de religião e moral, técnicas do desenvolvimento comunitário, noções de didática pedagógicas que nessa instituição eram ministradas no segundo ano.

Com a necessidade da expansão de formação de professores, foi criada, no dia 20 de agosto de 1966, a escola de habilitação de professor de posto Henrique de Carvalho⁶ e, no dia 22 de dezembro de 1967, foi reconhecida oficialmente a existência da escola de Salanzar. De acordo com Dos Santos (1998), um ano após o reconhecimento dessa última escola, em 28 de setembro de 1968, foram criadas mais três escolas de habilitação de professores de postos de Cabinda, Benguela e Luanda. Com o aumento da ocupação dos portugueses que se expandiram no território angolano, elevou-se ainda mais a massificação das instituições de preparação dos professores, tendo sido criada, nesse mesmo ano, a Escola de Magistério primário de Benguela.

Mantendo-se nesse ritmo de preocupação de formação de professores de posto, em 1969, é criada a escola de Caconda; em agosto de 1970, criaram-se escolas de habilitação de professores de posto de Andulo, Santa Comba, Belize, de Carmona, Luso, Cuima, Malanje, Vouga e Bela Vista. Os alunos nessas instituições aprendiam aulas do primário e do liceu, assim como também lições de prática de didática e noções didático-pedagógicas, legislação e escrituração escolar, higiene geral, saúde pública e socorrismo, trabalhos rurais, formação portuguesa, atividades sociais, prática de agricultura, religião e formação feminina (Dos Santos, 1998).

Essas escolas ajudaram não só na expansão do número de professores, mas também contribuíram na expansão de ensino no território angolano. Terminando a abordagem da

⁶ Escola de Posto Henrique de Carvalho: é a atual Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo de Saurimo.

instituição de habilitação de professores de posto, vamos abordar sobre cursos de monitores escolares, que é outro tipo de formação de professores.

Os monitores, conforme os manuscritos do Paxe (2014), são estudantes adultos com uma idade mínima inicial de 18 anos e um nível de escolaridade de quatro anos concluído. Esse curso era oferecido para formação ao exercício do magistério. Para ser considerado como monitor, seria necessário participar em dois intensivos com uma duração de quatro anos de formação. Essa era a forma que o ditador encontrou para facilitar a expansão da formação, porque, conforme ressalta o professor e funcionário público português Lage (1996 *apud* Dos Santos, 1998, p. 643), "se alguma rudimentar instrução aparecia, era devida aos esforços dos naturais, que particularmente se ensinavam uns aos outros". Reforça ainda o mesmo autor que os alunos ensinados por nativos apresentavam uma excelente grafia, melhor do que os ensinados pelas escolas públicas.

Na realidade, muitos desses professores monitores nativos, que já possuíam uma habilitação literária considerável, partiam para comunidades mais recônditas, para zonas de difícil acesso de escolaridade, como voluntários, para ensinarem os nativos a ler e escrever. Conforme Dos Santos (1998, p. 643), "havia, pois, uma tradição que justificava a organização dos monitores escolares, ao serviço do ensino das primeiras letras". Em cada final do ano acadêmico, os professores monitores tinham um refrescamento de um curto período de tempo como um mês sobre matéria da docência de letramento, novas dinâmicas para assim se habilitarem.

Seguindo uma tradição bem portuguesa, os cursos de monitores tinham muito de improvisado. A preparação anterior dos aspirantes era quase sempre muito defeituosa, muito reduzida, pois grande parte tinha prestado provas de exame através dos cursos de adultos, de programas mais curtos e de menor exigência na apreciação. Não pode dizer-se que houvesse um esquema bem definido de lições e de estudo, em cada momento se faziam as adaptações julgadas convenientes e que nem sempre o seriam. O tempo de duração era exageradamente curto, em regra um mês, durante as férias de março ou de julho/agosto, para se poder dispor das instalações escolares, tanto para aulas-modelo como para refeitório e dormitório (Dos Santos, 1998, p. 644).

Embora tivessem um refrescamento muito curto sobre a matéria que seria ministrada para os outros nativos, possuíam habilidades fabulosas para o desempenho das suas atividades, visto não serem apenas responsáveis por turmas, mas profissionais de ensino que tiveram um papel muito relevante no processo de massificação do ensino para os angolanos, ou seja, foram "pioneiros das escolaridades que lançaram as bases para cobertura posterior" (Dos Santos,

1998, p. 644). Para além dessa instituição de formação dos monitores no âmbito de formação de professores, em seguida, apresentamos a formação de professores das escolas de magistério primário que foram cursos específicos e avançados para habilitar professores para o ensino geral.

Professores primários são formados nas escolas designadas de Magistério Primário, instituições vocacionadas para a formação e a qualificação de professores para atenderem à formação nas escolas onde estudavam os filhos do ditador:

Esses eram formados nas escolas denominadas de “Magistério Primário”, que eram instituições especializadas na formação de professores. Esses professores eram formados para atender a escolarização dos filhos dos colonos e os da “burguesia” local. O currículo era composto por várias disciplinas, entre as quais destacamos as seguintes: língua portuguesa, psicologia, pedagogia, aritmética e música (Paxe, 2014, p. 60).

Em 1971, criou-se a Escola de Magistério Primário de Malanje, assim como um ano antes da proclamação da independência, em 1974, foi criada a Escola de Magistério Primário de Nova Lisboa (atual província do Huambo). O problema de formação de professores não terminou naquele momento, continuando como preocupação para o governo de Angola após a independência. Em 1975, a “experiência a que nos reportamos começou a ser executada ainda antes da elaboração e aprovação do Regulamento do Regime de Voluntariado nas Escolas do Magistério Primário, que só veio a verificar-se em 25 de janeiro de 1975” (Dos Santos, 1998, p. 690).

Após a independência, com a nacionalização do sistema de educação e ensino em Angola, o governo apresentou como preocupação a formação dos seus concidadãos, construindo escolas para assegurar que todo o angolano tivesse acesso à educação e ensino. Mas o problema de formação de professores a sua massificação em Angola encontrou controvérsia, porque tão logo foi proclamada a independência, os três movimentos de libertação de Angola mergulharam num conflito interno que acabou destruindo muitas infraestruturas escolares construídas no período colonial. Conforme Paxe (2014, p. 105), a “quantidade e a qualidade dos professores para servirem o sistema de educação em Angola, com o advento da independência, constituíram-se também num enorme desafio para as autoridades do país”.

Isso se deve ao fato de que a maior parte de professores das escolas, formada na Instituição de Magistério Primário, assim como professores das Escolas de Magistério Primários eram de nacionalidade portuguesa e, devido à independência, a maioria retornou para Portugal (Paxe, 2014). Por outro lado, o surgimento do conflito armado entre UNITA e MPLA,

que decorreu em todas províncias de Angola, influenciou na distorção do processo de formação na sua íntegra.

Com o surgimento desse conflito, a maioria dos cidadãos angolanos, quer masculino quanto feminino, que, nessa altura, já possuíam uma formação e com uma idade considerável, que participavam nas instituições de formação de professores, como alunos ou como professores entre outras escolas, foram obrigados a se integrar na vida militar, mesmo contra sua vontade. Isso porque o recrutamento era feito de porta em porta, tendo muitos, com apenas 13 anos, sido levados para participar no conflito armado, abandonando escolas para se integrar para vida militar, transformando instituições educativas em espaços com escassez de alunos e professores.

O quadro de pessoal docente que o país já tinha formado, de acordo com o Paxe (2014), no período da primeira reforma, que decorrerá em 1978, segundo o governo angolano era composto por “25 mil professores”. Formados para desempenhar as atividades docentes nas escolas primárias, possuíam como habilitação 4ª classe, estando majoritariamente concentrados nas zonas urbanas das províncias do país. Esses eram considerados como professores monitores e professores de posto, “acreditamos também que estes mesmos não eram detentores de qualificações pedagógicas para o exercício do magistério” (Paxe, 2014, p.105).

Com o advento da reforma da educação implementada em 2001, a formação de professores foi dividida em duas fases. A primeira fase considerada como momento de construção de escolas de níveis médio, para formação de professores (atuais magistérios), que poderia atuar nas escolas primárias da 1ª até a 4ª classe, liceus de 5ª até 6ª classe e primeiro ciclo de 7ª até 8ª classe, para além da existência de escolas superiores de formação de professores. O segundo momento é composto por cursos de formação acelerados, cursos permanentes e cursos de requalificação. Dentre esses cursos, o primeiro destinava-se à formação de professores que poderiam atuar nas escolas primárias até 4ª classe, sendo necessário, para se ter acesso a esse primeiro curso, com duração de 20 semanas, que o candidato tivesse concluído o mínimo de 6 classes (Paxe, 2014).

Já o curso de superação permanente servia para superação de professores de posto e professores monitores. Os cursos de requalificação de professores apresentavam como objetivo elevar a capacitação pedagógica para o desempenho das atividades docentes aos professores primários diplomados. Em 1992 serviram o subsistema de ensino primário como professores:

Por meio de dados de uma amostra de 9 províncias (das 21 existentes) sobre os professores a servirem no ensino primário: 7% dos professores tinham a 4.ª

classe; 59%, a 6.^a classe; 26%, a 8.^a classe. Se somadas as percentagens, vemos que 65% não têm habilitações superiores à 6.^a classe e sem a adequada formação pedagógica conferida no ensino médio (9.^a-12.^a classes), em oposição aos regulamentos que exigiam o mínimo a 6.^a classe (Paxe, 2014, p. 104 -105).

O número de professores formados — ainda insuficiente para assegurar a expansão do ensino — tornou-se ainda mais complicado com o mergulho do país no conflito armado que durou 27 anos, tendo o seu término em 22 de fevereiro de 2002. Esse período prejudicou o desenvolvimento do país em todas as suas franjas — e a educação não foi exceção. Por esse motivo, após o calar das armas, o estado angolano vem lutando bastante com problemas de infraestrutura, acesso ao ensino, massificação de escolas de formação de professores, assim como de outras áreas de formação. O Ministério da Educação tem clareza desse impacto:

Por outro lado, a guerra civil que teve início em 1975 e continuou, com alguns intervalos até 2002, cujas consequências fazem-se sentir principalmente nas zonas rurais onde as infraestruturas escolares não foram poupadas, constituiu um outro impacto negativo no Sistema de Educação e Ensino (MED, 2019 p. 9).

Já a segunda reforma educativa, iniciada um ano antes do término da guerra civil, apresentava como base expandir redes de escolas, melhorar a qualidade de ensino, reforçar a eficácia do sistema de educação e melhorar a qualidade do sistema educativo. Nesse movimento, as escolas de formação de professores começaram a ganhar outros rumos com construção de novas escolas, ocasionando a redução de formação de professores de posto e professores monitores, passando apenas a existir institutos médios normais de educação para a formação de professores, quer para o ensino primário quanto para o primeiro ciclo de formação de professores. Por outro lado, as escolas passaram a pertencer ao subsistema de formação de professores que integra escolas de formação de professores (atualmente consideradas de magistério) e escolas superiores pedagógicas únicas e exclusivamente autorizadas para a formação de professores em Angola.

A função social das Escolas de Magistério exige uma estratégia de mudança decorrente das dimensões políticas, sociais, culturais e pessoais, projetando os seus professores como mediadores entre a inovação curricular e as práticas educativas. Isso corresponde, necessariamente, a uma adaptação dos actuais modelos de formação, que permita aos formandos adquirirem um saber, um saber-fazer e um saber-conviver autónomo e individual, que se reflitam sobre

os processos e os produtos da sua actividade e que interiorizam a necessidade de uma formação permanente (MED, 2019 p. 20).

O Movimento Popular de Libertação de Angola, no ano de 2022, considera que, no âmbito do programa de formação dos profissionais da educação para o plano quinquenal (2022-2027), no eixo da educação (MPLA, linha VIII), ao longo do mandato, dever-se-á “proporcionar melhor formação inicial e contínua aos professores, capacitar recursos humanos técnicos e de alto nível, aumentando o número de professores especializados no ensino primário e secundário” (MPLA, 2022, p. 39). A formação de professores e os seus cursos são considerados como impulsionadores da criação do Homem Novo e como ativistas da alteração das relações sócio-políticas (Quintas *et al.* 2019, p. 8).

Ainda trabalhando na perspectiva de melhor formar os professores, em 2025, o Ministério da Educação- MED assinou um acordo com Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, no âmbito do financiamento do Banco Mundial, indicando que, a partir de 2025, inicia-se o projeto de extinção de formação de professores nas escolas do ensino médio - magistério, passando apenas para escolas superiores pedagógicas, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Nacional e o Plano Setorial do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação(2023–2027). Esse projeto ainda está na fase piloto nas províncias de Bengo, Huambo e Uíge, sendo inserido gradualmente em outras províncias, até abranger as 21 províncias existentes em Angola.

O plano de formação de professores atual está assegurado ‘por diferentes legislações, como o Decreto Presidencial nº 109/11, estatuto do subsistema de formação de professores, Decreto Presidencial nº 160/18, estatuto da carreira dos agentes de educação, decreto nº 205/18, programa nacional de formação e gestão do pessoal docente e pelo Decreto Presidencial nº 32/20, lei de base do sistema de educação de Angola.

As mudanças ocorridas na formação de professores foram necessárias, bem como a proposta-piloto ora implementada traz inovações na qualidade de formação de professores, priorizando não a quantidade de professores, mas a qualidade. Para ser professor, o sujeito precisa de ser dotado de conhecimentos gerais específicos éticos e pedagógicos (MED, 2019).

Para a escola em análise, o modelo pode apresentar certas implicações, pois muitos professores deixaram de atuar em salas de aulas e passaram a ser supervisores pedagógicos, de modo a acompanharem os estudantes na sua formação no estágio supervisionado. Sendo assim, por meio dessa inovação na legislação, a escola de formação de professores deixará de ter essa função, tornando-se uma escola do ensino geral, com novos cursos de formação. Tal situação

ocasionará a perda de professores com nível de mestrado, que poderão transitar para o ensino superior, dependendo da solicitação, tendo em conta a área de formação e a necessidade da escola superior pedagógica.

Essa inovação vai apresentar também implicação para escolas superiores, através da procura pelos cursos de ciência da educação. Entretanto, a quantidade de escolas superiores pedagógicas que o país possui não será suficiente para atender à demanda por formação de professores que o mercado de emprego necessita.

Com o objetivo de aprofundar a descrição do contexto das escolas de magistério, trataremos, na próxima seção, uma breve apresentação do currículo do magistério, buscando evidenciar a sua importância para o desenvolvimento nos diferentes cursos ofertados.

2.3 ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE MAGISTÉRIO

O plano curricular do ensino secundário pedagógico é um instrumento orientador que assegura o projeto de formação de quadro do pessoal docente no país. Como já vimos, a formação de professores é um dos componentes do Sistema de Educação que merece uma atenção especial, tendo em vista a existência de pontos de estrangulamento no Sistema Educativo de Angola.

A preparação técnica-científica, cultural, moral e cívica é um momento decisivo para melhoria da educação. Para sua consecução, precisamos de um planeamento que possa conduzir a sua execução de acordo com o que se pretende na formação desse profissional da educação, sendo necessário que seu planeamento esteja alinhado com a necessidade da educação no país (MED, 2019). O currículo apresentado trata-se do currículo de formação de professores nas instituições de ensino médio (magistério) que começa com a 10^a classe e termina com a 13^a classe, que formam professores para atuar em pré-escolas, ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário. De acordo com o MED (2019), o currículo é um documento de base para gestão do processo de ensino e aprendizagem porque elenca pluralidade de elementos que sustentam a formação de professores.

O MED (2019) considera que o subsistema de formação de professores é composto por instituições, recursos e órgãos que visam à formação de professores para diferentes níveis de modalidades de educação e ensino. Esse “subsistema da formação de professores faz parte de todos os processos, procedimentos, formas e mecanismos que concorrem para assegurar aos professores e agentes de educação uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana”(MED, 2019, p.17) a qual permite dotar esse atores de procedimentos para criar

processo de planificação, seleção dos objetivos, métodos, relação conteúdo-método, conteúdo-objetivo, método-objetivos de aprendizagens e relação professores e alunos, assim como conhecimentos pedagógicos para o exercício da sua atividade profissional. De acordo com o MED (2019), o objetivo da formação docente é

formar professores e os demais agentes de educação com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação, nos diferentes subsistemas de ensino; formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos; promover hábitos, habilidades, capacidades, atitudes, valores e ética, necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional; promover a integridade e a idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo a que os professores e os agentes da educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar; desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação e promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente (MED, 2019, p. 18).

O currículo de formação de professores no magistério de Angola apresenta disciplinas, metodologias de trabalho, conteúdos apresentados de forma fragmentada para promoção das práticas de ensino, considerando a inter-relação dos atores. O nível mínimo para ingressar nessas instituições de magistério é ter concluído a 9ª classe no primeiro ciclo do ensino secundário.

Por outro lado, o currículo apresenta o perfil de saída do estudante após a conclusão de ciclo de formação, apresentando ideias para preparação do futuro profissional de educação de tal modo que esse conheça e tenha capacidade de manuseio dos recursos didáticos, capacidade de atuação na sala de aula, quer sejam atributos morais, éticos, culturais, científicos e pedagógicos para elevação do seu nível científico e técnico. No seu perfil de saída ainda aborda que, na conclusão dessa formação, o professor deverá ser capaz de abordar problemas regionais, nacionais, municipais e locais na promoção dos valores simbólicos nacionais e da dignidade humana, assim como da qualidade de ensino (MED, 2019).

A qualidade é uma palavra que soa todos os dias na vida das pessoas, das empresas, dos funcionários, das indústrias, das instituições educativas, dos alunos, dos professores, da gestão e pode ter múltiplas definições. Conforme Julião (2019, p. 12), o “vocábulo qualidade pode ser entendido como um conjunto de características que decorrem das metamorfoses para atender aos anseios ou interesses dos que usam”. Já para Bernillon e Cerruti (1989), qualidade consiste em fazer corretamente qualquer atividade partindo do princípio que se deve responder às necessidades dos usuários dos serviços ofertados.

A qualidade também pode ser entendida como grau de exigência entre a oferta e a procura, conforme aponta Pèrez (1989). Dentro do processo de formação, a qualidade é referida na medida em que todos os elementos de formação integram um projeto de formação que corresponda às necessidades de melhoria da formação do aluno enquanto cidadão.

No processo de formação de professores, a qualidade é percebida no âmbito do rigor que assegura a melhoria na seleção de candidatos mais qualificados e motivados, com uma alta preparação pedagógica e científica da sua área de formação, ou seja, “sua formação deve lhe proporcionar uma sólida base para trabalhar competentemente e exitosamente com esta modalidade do ensino” (Julião, 2019, p. 12). Nesse campo de formação, a qualidade é pensada para assegurar que todos os futuros professores sejam formados de forma integral com conhecimentos pedagógicos, técnicos, científicos, psicológicos, tecnológicos, morais e éticos que poderão assegurar o desenvolvimento de suas atividades para melhor formar o futuro quadro do país.

Em Angola a qualidade na formação de professores é apresentada pelos critérios de qualidade da formação que está plasmado na LBSEA, artigo 44, que apresenta os objetivos da formação de professores, no Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de julho, que estabelece nas suas diversas alíneas o perfil exigível ao professor e no Decreto Presidencial nº 109, de 26 de maio, que aborda o estatuto do subsistema de formação de professores, além do decreto nº 273/20, que considera como perfil de qualificação docente

Conjunto de competências, resultados da conjugação de conhecimentos, capacidade atitudes e valores, que, a saída de um curso de um curso de formação inicial de professores, o diploma deve demonstrar ser capaz de mobilizar na ação docente para responder adequada e autonomamente as exigências de desempenho profissional como professor que também é designado por perfil de saída (MED, 2020, p. 4).

Com base no Decreto nº 273/20, artigo 14, que orienta os critérios de qualificação do professor, a formação docente é compreendida a partir de três dimensões fundamentais e indissociáveis: o conhecimento profissional da realidade educativa, a capacidade profissional e os valores e atitudes profissionais. Essas dimensões constituem um quadro de referência que permite analisar a docência para além de uma perspectiva meramente técnica, reconhecendo-a como uma prática social, histórica e ética, profundamente influenciada pelos contextos em que se desenvolve.

A primeira dimensão, conhecimento da realidade educativa, configura-se como uma base estruturante da profissão docente, pois possibilita ao professor compreender o contexto no

qual exerce sua prática e construir uma visão ampla e crítica do processo de ensino e aprendizagem. A educação não se realiza de forma isolada ou neutra; ela está intrinsecamente inserida em contextos sociais, culturais, econômicos e históricos que condicionam e influenciam as práticas pedagógicas. Assim, conhecer a realidade educativa significa compreender os múltiplos fatores que atravessam o cotidiano escolar e interferem diretamente no desenvolvimento da aprendizagem e na qualidade desse ensino.

Essa realidade educativa abrange elementos como o contexto sociocultural dos alunos, as condições materiais e organizacionais das instituições de ensino, as políticas educacionais vigentes, a formação inicial e contínua dos professores, as dinâmicas familiares e comunitárias, bem como o conhecimento das legislações que orientam o processo educativo. Ademais, é imprescindível considerar a diversidade humana presente nos processos de aprendizagem, reconhecendo que, assim como os sujeitos são diversos, as escolas também apresentam características próprias, refletindo as particularidades das comunidades em que estão inseridas. O desconhecimento dessa realidade compromete a capacidade do professor de estabelecer um diálogo pedagógico significativo, afastando a prática educativa das necessidades reais dos estudantes.

Nessa perspectiva dos conhecimentos da realidade educativa que permite ao professor o desempenho da atividade docente, Tardif (2025) destaca que, na contemporaneidade, a profissão está centralizada no processo de transmissão dos saberes escolares, ao mesmo tempo em que evidencia a profunda crise que afeta o valor do conhecimento na sociedade contemporânea. Segundo o autor, embora a produção de saberes nunca tenha sido tão intensa quanto na modernidade avançada ou pós-moderna, o problema central não reside na quantidade de conhecimento produzido, mas na perda do seu significado, da sua legitimidade e da sua função unificadora nos planos social, comunitário e individual. Essa reflexão revela-se fundamental para a compreensão da realidade educativa atual, marcada por disputas simbólicas em torno do conhecimento escolar.

Ao relacionar essa análise ao conhecimento da realidade educativa, percebe-se que o professor atua em um contexto permeado por incertezas, conflitos de valores e questionamentos constantes acerca do que deve ser ensinado e das finalidades do ensino. A escola, historicamente reconhecida como a principal instituição legitimadora do saber, passa a disputar espaço com múltiplas fontes de informação, como as tecnologias digitais, as redes sociais e os meios de comunicação. Como consequência, os saberes escolares tornam-se frequentemente questionados pelos próprios alunos e pela sociedade, impactando diretamente a prática

pedagógica.

Nesse cenário, observa-se que muitos alunos e futuros professores tendem a valorizar excessivamente a capacidade profissional entendida de forma técnica, em detrimento do conhecimento da realidade educativa. Conforme destacado, a formação profissional educativa é “fundamentalmente caracterizada pelo fato de que o que o professor deve aprender para ensinar é deduzido diretamente do conhecimento científico” (Fernández *et al.*, 2020, p. 4). Tal concepção, quando assumida de forma reducionista, pode levar ao esvaziamento da dimensão contextual da docência, desconsiderando a realidade social e cultural na qual o ensino ocorre.

Esse fenômeno é perceptível na Escola do Magistério Amor do Povo, em Saurimo, onde os professores demonstram maior preocupação com a transmissão de conhecimentos científicos relacionados às metodologias e didáticas de disciplinas específicas, relegando a segundo plano a orientação para o conhecimento profissional docente, também compreendido como vocação profissional.

Essa tendência reforça uma visão tecnicista da formação, que limita o potencial reflexivo e crítico do professor em relação à sua prática e ao contexto educacional. Além disso, o estudo da realidade educativa desempenha um papel fundamental na reflexão crítica sobre o sistema educacional. Ao analisar as condições de ensino, as desigualdades sociais e os desafios enfrentados pelas escolas, o professor torna-se capaz de identificar problemas estruturais e buscar alternativas para superá-los. Dessa forma, a educação assume um caráter transformador, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A segunda dimensão refere-se à capacidade profissional, entendida como a habilidade do professor de dominar o conhecimento específico de sua área de atuação, indo além do simples domínio de conteúdos disciplinares. Trata-se de um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que orientam a prática pedagógica no contexto escolar. De acordo com o INIDE (2019), a capacidade profissional do professor articula-se em três eixos fundamentais: o saber, o saber fazer e o saber ser.

O saber diz respeito ao domínio científico e pedagógico dos conteúdos a serem ensinados. Contudo, como ressalta Tardif (2024), o professor não define sozinho o saber profissional, uma vez que este é construído socialmente, como resultado de acordos e consensos estabelecidos no interior de uma coletividade. Assim, ser um professor competente implica não apenas conhecer profundamente sua área de atuação, mas também compreender os processos de aprendizagem, planejar aulas, selecionar metodologias adequadas e avaliar o desempenho dos alunos de forma crítica e formativa. Sem essa base teórica e metodológica, o ensino tende

a se tornar mecânico e desprovido de significado.

O saber fazer refere-se à capacidade de aplicar esses conhecimentos no cotidiano escolar, transformando conteúdos em experiências de aprendizagem acessíveis, dinâmicas e contextualizadas. Para Tardif (2024), o saber docente não pode estar dissociado das demais dimensões do ensino nem da formação construída no exercício diário da profissão. O autor critica a visão que reduz o saber do professor ao conhecimento pedagógico e didático, ignorando suas dimensões sociais, organizacionais e humanas.

Há indícios de que essa dificuldade se manifesta na escola de magistério, onde, a partir dos dados disponíveis, percebe-se que muitos professores apresentam limitações na contextualização dos conteúdos com a experiência de vida dos estudantes, frequentemente justificadas pela falta de espaços adequados para oficinas pedagógicas. No entanto, a capacidade de adaptar estratégias de ensino às diferentes realidades da turma, lidar com dificuldades de aprendizagem, utilizar recursos didáticos variados e promover a participação ativa dos alunos constitui uma responsabilidade central da docência, exigindo criatividade, flexibilidade e competência na resolução de problemas.

O saber ser, por sua vez, envolve os aspectos éticos, relacionais e atitudinais da profissão docente. Essa dimensão tem se revelado um dos principais desafios na formação de professores, uma vez que a promoção de valores morais é frequentemente reduzida à ideia do “professor como modelo a seguir”, sem a devida compreensão de sua complexidade e importância. O professor é, essencialmente, um formador de valores, atitudes e comportamentos, devendo sua postura profissional ser marcada pela responsabilidade, respeito, empatia, compromisso social e abertura ao diálogo. A maneira como se relaciona com alunos, colegas e comunidade escolar influencia diretamente o clima de aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Por fim, a dimensão dos valores e atitudes profissionais centra-se no comportamento humano e nas relações interpessoais estabelecidas no contexto educativo. Considerando que a formação docente ocorre fundamentalmente na interação humana, torna-se imprescindível assegurar práticas éticas e valores morais que sustentam a dignidade humana e profissional no exercício da docência. Conforme afirma Yoba (2010, p. 35), “o homem, pela sua natureza, deve viver em comunidade, onde poderá trocar pontos de vista e manifestar a sua forma de viver”. Assim, ao atuar em um grupo social, o professor necessita conhecer e respeitar os padrões éticos que regulam a convivência social.

Dessa forma, quando o sujeito em formação docente desenvolve o conhecimento

profissional da realidade educativa e a capacidade profissional para o desempenho de suas atividades, torna-se igualmente essencial que compreenda os valores e as atitudes profissionais que orientam sua prática. Essa compreensão permite evidenciar as vantagens dessa dimensão na promoção de uma educação ética e humanizada, ao mesmo tempo em que possibilita problematizar as críticas que emergem de sua implementação no contexto educacional contemporâneo, de acordo com Julião (2020). A Lei de Base do Sistema Educativo - Lei nº 17/2016, considera como critérios de formação de professores com base nos objetivos

a) que um dos objetivos do subsistema de formação de professores é formar professores e demais agentes da educação com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino e na sua alínea b) Formar professores e demais agentes da educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos e técnicos (Julião, 2020, p. 10).

Essa lei apresentada pelo autor ilustra os objetivos que estão na base para formação de professores delimitando, assim, o que pode ser a formação dos professores e o que se espera desses profissionais. O Decreto nº 109 apresenta esses critérios em forma de princípios. De acordo com o artigo 2º, “Princípio de formação global, princípio de formação flexível, princípio da prática, princípio de desenvolvimento construtivo com a comunidade e princípio da participação democrática” (Angola, 2011, p.3019). Já para Chimuco (2014 *apud* Julião, 2019) esses critérios da formação de professores são apresentados como de “paradigmas de formação de professores”.

Na minha concepção, de acordo as legislações de Angola, a visão da qualidade de formação de professores tem como base o domínio profissional, a visão contextual da realidade educativa e o respeito das normas das relações humanas. Dessa forma, o professor com perfil necessário para materialização dos objetivos do sistema de educação básica é aquele com conhecimento suficiente dos programas e currículo desse nível de ensino, com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, humanos, técnicos, culturais, práticos, com habilidades, capacidades, atitudes, valores e ética necessárias para o desenvolvimento da consciência nacional com uma integridade e a idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que haja professores e agentes da educação que efetivamente assumam com responsabilidade a tarefa de educar e formar outros cidadãos a serviço da nação angolana. Já o Decreto nº 109 considera como ideários de formação de professores:

os perfis profissionais gerais e específicos regularmente definidos; b) as determinações estabelecidas em matérias de formação nos domínios de gestão administrativas e pedagógicas para a instituição de ensino; c) as orientações e

plano de estudo da educação pré-escolar, do ensino primário e secundário; d) a evolução científica e tecnológica; e) as mudanças e exigências da sociedade, da escola e do perfil do professor; f) as conclusões relevantes da investigação educacional e g) as orientações educacionais (Angola, 2011, p.3019).

Os critérios de qualidade apresentados ajudam na orientação do profissional responsável que garante sua preparação, buscando uma visão ampliada sobre sua missão dentro de uma instituição. Para melhor compreensão disso, vamos nos aprofundar sobre o plano curricular do ensino secundário pedagógico.

A estrutura do currículo de magistério está apresentada no plano que se divide em três áreas de formação: formação geral, formação específica e formação profissional. A formação geral apresenta os conhecimentos gerais que fazem parte do currículo pré-escolar, ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário, que proporciona ao futuro professor uma cultura ampla, para o suporte em outras áreas de conhecimento. A formação específica integra disciplinas de ciência da educação para corresponder à sua área de formação. A formação profissional apresenta como base promover ao futuro profissional espaço para aplicação da prática dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas, permitindo-lhe aproximar-se da realidade profissional, das escolas onde serão exercidas suas atividades (MED, 2019).

Os planos de formação diferem de outros cursos. Os planos de estudos dos cursos ministrados na escola de formação de professores são apresentados nas tabelas, conforme as disciplinas que compõem cada área de formação, podendo ser geral, específica e profissional, bem como o horário semanal.

A tabela 1 representa o plano de estudo ou disciplinas curriculares correspondentes para o curso de formação de professores para pré-escolares que conta com a carga horária de 12 disciplinas de formação geral, oito disciplinas de formação específica e 9 disciplinas de formação profissional. Para a conclusão dessa formação, os estudantes cursam um total de 30 disciplinas, distribuídas por classes da 10^a a 13^a.

Tabela 1 - Plano de Estudo: Formação de Professor do Ensino Primário opção: Pré-escolar

Disciplinas	Horário Semanal				
	10 ^a classe	11 ^a classe	12 ^a classe	13 ^a classe	Total
Formação Geral	22	13	11		46
Língua Portuguesa	2	3	3		296
Matemática	2	2	2		222
Física	2				74

Química	2				74
História	2				74
Geografia	2				74
Biologia	2				74
Francês	2	2	2		222
Inglês	2	2	2		222
Informática	2				74
Filosofia		2			74
Línguas Nacionais	2	2	2		222
Formação específica	8	7	6	5	26
Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem	2				74
Necessidade educativa especial		2			74
Análise sociológica da educação e Administração e gestão escolar			2		74
Higiene e saúde escolar				2	74
Teoria da educação e Desenvolvimento curricular		2			74
Formação Pessoal e social Deontológica			3		111
Expressões	6	3	4		481
Formação profissional: Metodologia de ensino.		9	13	25	47
Literatura infantil		2			74
Matemática			2		74
Estudo do Meio/Ciência da Natureza		2			74
Línguas Nacionais		2			74
Expressão Motora			2		74
Expressão Musical			2		74
Expressão manual e plástica			2		74
Práticas pedagógicas e Seminário			5		296
Estagio e Seminário		3		20+5	925
Nº Total de Hora/Semana	30	29	30	30	117
Nº de Disciplina/Semana	13	13	12	4	42
Total	900	870	900	900	3570

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

O currículo de formação de professores do pré-escolar precisa de ser revisto para melhor corresponder ao perfil de saída dos estudantes porque o excesso de disciplinas e o cumprimento dos objetivos de cada uma não são compatíveis com os tempos letivos, conforme demonstra a tabela acima. De acordo com Quimuanga *et al.* (2024, p. 5), “havia também a necessidade de

serem revistos os conteúdos a serem ensinados e desenvolvidos no país independente, rever a formação do quadro docente e erguer novas infraestruturas escolares”. Os autores ainda consideram que o currículo para esse nível deve estar compatível com o princípio da realidade contextual, para promover experiências de aprendizagens que possam aprimorar a aprendizagem dos alunos que estejam a frequentar esse nível, para assegurar o alcance do seu perfil de saída.

Na tabela 2, vamos apresentar o plano de estudo do curso de formação de professores para o curso de ensino primário que corresponde às 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes. Nesse curso de formação de professores, temos 12 disciplinas de para formação geral, sete disciplinas de formação específica e 11 disciplinas de formação geral.

Tabela 2 - Plano de estudo de formação de professores do ensino primário, opção: ensino primário

Disciplinas	Horário Semanal				
	10ª classe	11ª classe	12ª classe	13ª classe	Total
Formação Geral	22	12	10		44
Língua Portuguesa	2	2	2		222
Matemática	2	2	2		222
Física	2				74
Química	2				74
História	2				74
Geografia	2				74
Biologia	2				74
Francês	2	2	2		222
Inglês	2	2	2		222
Informática	2				74
Filosofia		2			74
Línguas Nacionais	2	2	2		222
Formação específica	8	7	5	5	25
Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem	2				74
Necessidade educativa especial		2			74
Análise sociológica da educação e Administração e gestão escolar			2		74
Higiene e saúde escolar				2	74
Teoria da educação e Desenvolvimento curricular		2			74
Formação Pessoal, social e Deontológica				3	111
Expressões	6	3	3		444

Formação profissional: Metodologia de ensino.		11	15	25	51
Literatura portuguesa		2			74
Francês			2		74
Inglês		2			74
Línguas Nacionais		2			74
Matemática			2		74
Estudo do Meio/Ciência da Natureza		2			74
História			2		74
Geografia			2		74
Expressões			4		148
Práticas Pedagógicas e seminários		3	3		222
Estágio e Seminário		3		20+5	925
Nº Total de Hora/Semana	30	30	30	30	120
Nº de Disciplina/Semana	13	14	13	4	44
Total	900	900	900	900	3600

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A formação de professores para o ensino primário carece de muita atenção porque esses professores têm a missão de mediar os primeiros contatos da criança com o mundo escolar. Para Quimuanga *et al.*, (2024, p. 9), “o contexto sociocultural onde o professor está inserido é um fator importante que determina a sua intervenção associada à maneira de pensar e agir pedagógica e didaticamente”. Em Angola, os conteúdos gerais que o professor do ensino primeiro deve consolidar para auxiliar em outras áreas da aprendizagem não facilitam a ligação com seu perfil de saída, visto que vários conteúdos ministrados nas disciplinas não apresentam ligação com o que é exigido na prática profissional, por serem conteúdos para nível superior. Esse problema decorre também com outras disciplinas, quer de formação específica quanto de formação profissional.

Na medida em que o ensino primário em Angola forma professores de monodocência, o currículo precisa ser mais específico com os pontos principais que podem auxiliar os estudantes professores no desempenho das futuras atividades profissionais. Se observarmos o quadro do plano curricular, podemos perceber que a maioria das disciplinas apresenta dois tempos semanais. Nas palavras de Quimuanga *et al.* (2024, p. 7):

A monodocência implica a necessidade de todos os professores do Ensino Primário conhecerem globalmente os objetivos gerais do nível primário, as disciplinas, os conteúdos básicos e nucleares, o tempo previsto e as sugestões metodológicas, bem como a avaliação. Assim, urge problematizar essas

questões no âmbito do processo de formação docente, na perspectiva de um melhor alinhamento com a realidade.

Para esse modelo, é desejável que a formação de professores do ensino primário deva alinhar-se com os conhecimentos da sua profissão para permitir corresponder aos desafios atuais da educação em Angola. Essa formação deve garantir dois saberes aos futuros professores das escolas primárias dado que, “[para] a formação de professores é necessário providenciar dois tipos de saberes a ensinar e os saberes para ensinar” (Oliveira, 2018 *apud* Quimuanga *et al.*, 2024). Os autores ainda consideram que o grave está também no currículo de formação de professores que não ajuda a alcançar objetivos do ensino primário em várias disciplinas. Na Matemática, por exemplo, o ensino da Geometria é deficiente. Isso porque muitos professores não trabalham essa parte do conteúdo não só por falta do tempo, mas também por desconhecimento da matéria.

Por isso, é urgente que as escolas do Ensino Médio de formação de professores para o Ensino Primário em Angola encontrem uma nova organização curricular adequada para formar futuros profissionais de ensino, com um perfil transversal e um desempenho profissional que se ajuste aos novos desafios impostos pelo nível de instrução primária e estejam em consonância ao design curricular do Ensino Primário. Isso porque, se verificam muitas lacunas na atuação dos professores que atendem a esse nível de ensino (Quimuanga *et al.*, 2024, p. 7).

Dessa forma, o problema do currículo de formação de professores quer do ensino pré-escolar quanto do ensino primário precisa de uma análise profunda para permitir que os objetivos da educação para esse curso sejam atingidos, contribuindo, assim, para a qualidade da educação esperada.

Vamos abaixo apresentar o plano de estudo dos cursos de formação de professores do primeiro ciclo do ensino secundário. O perfil de saída desses professores precisa ser dotado de conhecimentos técnico-pedagógicos e qualificação científica para o exercício dos deveres docentes. De acordo com o MED (2019), os conhecimentos estão representados por saberes. No nível do saber geral, é preciso ter a capacidade de identificar a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do primeiro ciclo do ensino secundário, possuir a capacidade de dominar os conteúdos programáticos e resolução de problemas educativos dos estudantes.

No nível do saber fazer, é necessário possuir a capacidade de elaborar objetivos de aprendizagens, de escolher metodologias de ensino que permitam a compreensão dos

conhecimentos a serem transmitidos, de motivar os alunos para se alinharem à aprendizagem, construir e adaptar instrumentos de aprendizagens, possuir humildade acadêmica colaborativa para facilitar a superação das suas dificuldades que tiver ao longo do desempenho da atividade educativa.

Já no nível de saber ser é mister ter elevado nível de responsabilidades, idoneidade moral, cívica e deontológica para saber passar os mesmos valores aos seus educandos, sendo não menos importante saber respeitar e saber ouvir para assegurar o desempenho de sua atividade docente.

A falta de preparação adequada dos principais agentes curriculares, aliada ao desalinhamento entre o design de formação docente e o figurino do ensino primário, o pouco domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino, a questão da transição automática, a falta de condições de trabalho, a superlotação das turmas, impedem a atenção especial às particularidades individuais, o que, junto à ausência dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos constituem os principais pontos estranguladores do processo de ensino e aprendizagem na unidocência.

Na formação desses professores, as disciplinas de formação apresentam três áreas diferentes tais como formação geral, formação específica e formação profissional conforme apresentado abaixo. A tabela 3 a seguir apresenta o plano de curso de formação de professores de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do ensino secundário, que corresponde às 7ª, 8ª e 9ª classes. Para esse curso, de acordo com o seu plano de estudo, a carga horária contém sete disciplinas para formação geral, cinco disciplinas de formação específica e quatro disciplinas de formação profissional. Para conclusão do curso de formação de professores de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do ensino secundário, os estudantes deverão cursar um total de 16 disciplinas, conforme tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Plano de estudo de formação do professor do primeiro ciclo curso: Língua Portuguesa

Disciplinas	Horário Semanal								Total
	10ª classe		11ª classe		12ª classe		13ª classe		
	1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem	
Formação Geral									672
Francês/inglês	3	3	2						128
Filosofia			3						48
História	3	3							96
Geografia	3	2							80

Matemática	3	2							80
Informática		3							48
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2		192
Formação específica									384
Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem	3	3							96
Análise sociológica da educação e Administração e gestão escolar			3	3					96
Teoria da educação e Desenvolvimento curricular			3	3					96
Higiene e saúde escolar						3			48
Formação Pessoal, social e Deontológica							3		48
Formação profissional: Metodologia de ensino.									2544
Português	9	9	9	9	9	9	9		1008
Literatura	3	3	3	3	3				240
Metodologia de ensino de Português				3	5	6	6		320
Prática Seminário e estágio pedagógico			5	6	6	9	10	22+3	976
Nº Total de Hora/Semana	29	30	30	29	25	29	28	25	
Nº de Disciplina/Semana	8	9	8	7	5	5	4	1	
Total		944		944		864		848	3600

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A tabela 4, na sequência, representa o plano curricular de formação de professores de Língua Francesa, como especialistas formados para lecionarem o Francês no ensino geral, com isenção das escolas do ensino médio, porque as metodologias aprendidas de Francês apresentam conhecimentos que habilitam para lecionar nas escolas primárias e do primeiro ciclo do ensino secundário. Concluída a formação, são consideradas como técnico médio com habilitação para o cargo de professor de Francês para escolas primárias, complexos e colégios, com missão de ensinar Língua Francesa para esses alunos.

Tabela 4 - Plano de Estudo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, curso:
Francês

Disciplinas	Horário Semanal								Total
	10ª classe		11ª classe		12ª classe		13ª classe		
	1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem	
Formação Geral									672
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4			384

Inglês	3	3	2						128
Filosofia					3				48
História	3	3							96
Geografia	3	2							80
Matemática	3	2							80
Informática		3							48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			122
Formação específica									384
Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem	3	3							96
Análise sociológica da educação e Administração e gestão escolar			3	3					96
Teoria da educação e Desenvolvimento curricular			3	3					96
Higiene e saúde escolar						3			48
Formação Pessoal, social e Deontológica							3		48
Formação profissional									2096
Francês	8	8	8	8	8	8	8		896
Metodologia de ensino de francês				4	4	4	4		256
Prática Seminário e estágio pedagógico			3	4	6	6	15	22+3	944
Nº Total de Hora/Semana	29	30	29	28	27	27	26	25	
Nº de Disciplina/Semana	8	9	8	7	6	6	3	1	
Total	944		912		864		816		3536

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Na tabela 5, apresentamos o plano curricular do curso de formação de professores para o primeiro ciclo do ensino secundário no curso de Matemática e Física. Ao concluírem o curso, são considerados professores qualificados para ministrarem aulas das disciplinas de Matemática ou de Física para as 7^a, 8^a e 9^a classe nos complexos escolares ou nos colégios, desde as zonas rurais até zonas urbanas, dependendo da colocação fornecida pela direção municipal da educação ou pelo Gabinete Provincial da Educação.

Tabela 5 - Plano de curso de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, curso: Matemática e Física

Disciplinas	Horário Semanal								Total
	10 ^a classe		11 ^a classe		12 ^a classe		13 ^a classe		
	1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem	
Formação Geral									656
Língua Portuguesa	3	3	3						144

Francês/Inglês	3	3	2						128
Filosofia					3				48
Química	3								48
Geometria descritiva		3							48
Informática							3		48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			192
Formação específica									384
Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem	3	3							96
Análise sociológica da educação e Administração e gestão escolar			3	3					96
Teoria da educação e Desenvolvimento curricular			3	3					96
Higiene e saúde escolar						3			48
Formação Pessoal, social e Deontológica							3		48
Formação profissional									2672
Física	8	8	6	7	6	6			656
Matemática	8	8	6	7	6	6			656
Metodologia de ensino de Matemática e de Física				4	6	6	8		384
Prática Seminário e estágio pedagógico			5	4	6	6	15	22+3	976
Nº Total de Hora/Semana	30	30	30	30	29	29	29	25	
Nº de Disciplina/Semana	7	7	8	7	6	6	4	1	
Total		960	960		928		864		4712

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A tabela 6 apresenta o plano curricular de formação de professores para o curso de Geografia e História, que habilita professores para trabalharem com essas disciplinas nos colégios e nos complexos escolares. Apresenta, ainda, como está constituído o currículo de formação de professores de Geografia e História e a sua carga horária de formação que permite a conclusão do curso para que possam desempenhar o papel de professores dessas duas disciplinas.

Tabela 6 - Plano de curso de formação de professores do 1º ciclo de ensino secundário curso:
Geografia e História

Disciplinas	Horário Semanal								Total
	10ª classe		11ª classe		12ª classe		13ª classe		
	1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem	
Formação Geral									688

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Língua Portuguesa	3	3	3						144
Francês/Inglês	3	3	2						128
Filosofia			3						48
Biologia	3								48
Matemática		3							80
Informática		3							48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			192
Formação específica									384
Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem	3	3							96
Análise sociológica da educação e Administração e gestão escolar				3	3				96
Teoria da educação e Desenvolvimento curricular			3	3					96
Higiene e saúde escolar						3			48
Formação Pessoal, social e Deontológica							3		48
Formação profissional									2592
História	7	7	6	6	7	6			624
Geografia	6	7	6	7	6	7			624
Metodologia de ensino de Matemática e de Física				4	6	6	8		384
Prática Seminário e estágio pedagógico			5	5	5	5	15	22+3	960
Nº Total de Hora/Semana	30	30	30	30	29	29	26	25	
Nº de Disciplina/Semana	8	8	8	7	6	6	3	1	
Total		960		960		928		816	3664

As apresentações curriculares apreciadas não são os únicos planos curriculares dos cursos de formação de professores das escolas de magistério que existem em Angola, pois existem mais cursos de formação de professores que não foram mencionados que utilizam o plano curricular das escolas europeias de formação de professores e que não se constituíram como objeto de análise.

2.4 A ESCOLA DE MAGISTÉRIO Nº 1 AMOR DO POVO DE SAURIMO

A província da Lunda Sul está localizada no leste de Angola com uma superfície total de 77.636 km^2 , com uma população estimada pelo censo 2024 de 893.936 habitantes, sendo 44.8936 homens e 445.000 mulheres, majoritariamente com uma faixa etária compreendida dos 0 aos 39 anos, ou seja, uma população numerosamente jovem com uma idade média de 19 anos. A província é habitada principalmente pelo povo Chokwe, Luvale, uma minoria de povo Ovimbundo, assim como cidadãos de outros países, tais como: portugueses, chineses,

congoleses, zimbabuanos, senegaleses, entre outros. O idioma mais falado, para além do português, é a língua nativa chokwe (Zau, 2002). Em relação à educação apresenta uma taxa de alfabetização dos cidadãos de 15-24 anos de 77,3%. Já no que toca à população que nunca frequentou a escola o índice é de 20,1% (INE,2024). Apresenta 14 municípios: Alto Chicapa, Cacolo, Cassengo, Cassai-Sul, Chilugue, Cazage, Dala, Luma Cassai, Muconda, Muangueji, Muriege, Saurimo, Sombo, Xassengue.

A sua capital é Saurimo. A província faz fronteira com: Lunda Norte a noroeste, norte e nordeste; a sudeste com a província do Moxico; ao leste com Congo Quinxassa; uma pequena faixa do sudeste com a província do Bié e ao Oeste com a província de Malanje. No que concerne ao agregado familiar, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística-INE, a província da Lunda Sul dos 100% da responsabilidade familiar dentro do agregado, 62,4% das casas são chefiadas por homens e 37,6% por mulheres. Em termos de estrutura, 52,4% da população na Lunda Sul beneficiam-se da rede elétrica pública e água potável.

O mapa da figura 4 apresenta os municípios da província da Lunda Sul. De acordo com o Ministério da Administração do Território-MAT, a província ficou com quatro comunas, quais sejam: Cucumbi, Xassengue, Monaquimbo e Saurimo.

Figura 4 - Mapa da Província da Lunda Sul



Fonte: MAT⁷, 2024.

Para além de Saurimo como comuna, existe também Saurimo como município considerado como capital que faz fronteira a Oeste com o município de Cacolo; a sudoeste com Alto Chicapa; a leste com Cassengo; a nordeste com Muangues e a norte com Xacassau. O

⁷ Ministério da Administração do Território.

Município compreende as comunas de Saurimo e Monaquimbo (MAT, 2024). A população é majoritariamente jovem, distribuída em zonas urbanas e rurais, com um número elevado de camponeses que se dedicam à agricultura de subsistência. O maior recurso do município é o diamante, concentrando a quarta maior mina de exploração de diamante de céu aberto no mundo, conhecida como CATOCA, existindo outras como LUELE e RIO TINTO. O polo industrial de lapidação de diamante é o que assegura o maior índice de empregabilidade dos jovens. Como é o município do centro do desenvolvimento do comércio do leste de Angola, sua população cresce dia após dia. Com esse crescimento, aumenta a necessidade de construção de escolas que possam suprir a demanda local. Assim, nessa cidade é que se encontra a Escola de Magistério em que se desenvolveu a investigação.

A Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo de Saurimo (antiga escola de posto Henriques de Carvalho construída em 1966) antes funcionou dentro do casco urbano constituída ao abrigo do Decreto Executivo nº 237/21, de 26 de julho de 2021, em Angola. Localizada no município de Saurimo, província da Lunda-Sul, essa escola de II Ciclo do Ensino Secundário Pedagógico tinha 12 salas de aulas e oferecia serviços em três turnos. Devido à demanda local, foi construída uma nova infraestrutura no bairro Terra Nova, ao abrigo do Decreto Executivo nº 113/21 e criada a escola do II ciclo pedagógico denominada Magistério nº 1 Amor do Povo, localizada no Município de Saurimo. Todavia, com a nova divisão administrativa, passou a pertencer ao Município de Cassengo, com as características apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Características da escola

Estrutura	
Descrição	Quantidade
Gabinete do diretor geral	1
Secretária do diretor geral	1
Gabinete da Subdirectora Pedagógica	1
Secretaria Pedagógica	1
Gabinete do diretor Administrativo	1
Secretaria Geral	1
Sala de coordenação.	1
Sala de Professor	1

Sala de multimídia	2
Salas de aula	19
Laboratórios	3
Sala de enfermagem	1
Cantina	1
Casa do diretor	1
Dormitório dos estudantes	1
Quadra desportiva	1

Fonte: Elaborado por autor (2025).

Devido à maior procura por essa formação profissional, a escola achou conveniente transformar uma das salas de multimídia em uma sala de aula, perfazendo, assim, um total de 20 salas de aulas. Para o ano acadêmico 2024/2025, a escola matriculou 4.597 alunos, para os seis cursos ofertados na instituição tais como: Matemática e Física, Biologia e Química, Geografia, História, Educação Física, Ensino primário e Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica-EMC. De acordo com o Decreto Executivo nº 113/21, a escola funcionaria com um total de 227 trabalhadores, distribuídos conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Quadro pessoal da escola

Necessidade do Pessoal	Categoria
1	Diretor
2	Subdiretor
14	Coordenadores
2	Chefe de secretaria
176	Pessoal Docente
8	Pessoal administrativo
12	Pessoal Auxiliar
12	Pessoal operário

Fonte: elaborado por autor (2025).

O quadro apresenta o que seria a realidade da constituição dos trabalhadores da Escola de Magistério nº 01 Amor do Povo de Saurimo. Concretamente, porém, a escola opera com 135 professores, todos graduados em Ciências da Educação, como ensino de Matemática, Física, Biologia, Práticas laboratoriais, Química, Geografia, História, Língua Portuguesa, ensino primário, assim como curso de Gestão e Inspeção escolar, de Informática e graduação em Educação Física. Com essa realidade, a escola fica com uma diferença de 41 professores que representa o déficit de recursos humanos do quadro docente que pode impactar a organização do trabalho pedagógico, a distribuição de disciplinas, a carga horária e, consequentemente, a qualidade do ensino.

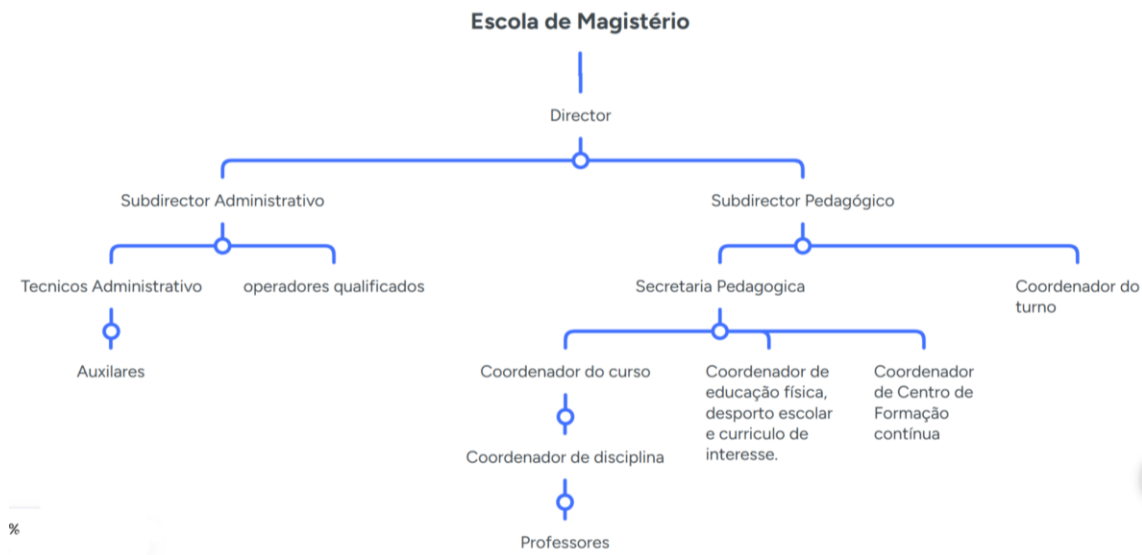
Figura 5 - Imagem da Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo de Saurimo



Fonte: Acervo do autor (2025).

Como forma de organização da escola, apresentamos o organograma constituído pelos órgãos de serviços da Escola de Magistério, para melhor tomada de decisão e respeito aos níveis de hierarquia.

Figura 6 - Organograma da Escola de Magistério



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Com a organização apresentada acima, que incorpora a demanda administrativa, delineou-se a organização da constituição dos alunos a partir dos anos de 2021 até 2025. Na realidade da escola são matriculados anualmente aproximadamente 5060 alunos, distribuídos por salas de 120 a 180, um número variável dependendo da demanda.

Tabela 7 - Número de alunos matriculados para os anos académicos 2021 até 2025

Alunos matriculados					
Ano académico	10ª classe	11ª classe	12ª classe	13ª classe	Total
2021/2022	2187	1545	905	567	5204
2022/2023	1951	1762	1487	843	6043
2023/2024	691	1768	1253	1359	5071
2024/2025	1232	820	1471	1074	4597

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

De acordo com os dados disponibilizados pelas pautas dos registos dos cursos da escola, para o ano académico 2021/2022, do total dos alunos matriculados para os seis cursos ministrados na Escola de Magistério Amor do Povo de Saurimo, na 10ª classe havia 1621 alunos, na 11ª classe, 1319 alunos, na 12ª classe, 777 alunos e na 13ª classe, 547 alunos. Nesse ano académico de 2021/2022, 185 alunos foram reprovados nos seis cursos e 569 alunos desistiram.

Para o ano académico 2022/2023, do total de alunos matriculados, transitaram 1300 alunos da 10ª classe, 1191 alunos da 11ª classe, 1201 alunos de 12ª classe e 806 alunos de 13ª

classe, sendo que 437 desistiram e 516 foram reprovados dos quais apenas um aluno da 13ª classe, ou seja, um aluno estagiário.

Já no ano acadêmico 2023/2024, dos alunos matriculados transitaram 544 alunos da 10ª classe, 1246 alunos da 11ª classe, 974 alunos da 12ª classe e 1298 alunos da 13ª classe. Ao longo desse mesmo ano acadêmico, do total de alunos matriculados, desistiram 411, reprovaram ou não transitaram 516 alunos. De acordo com os dados estatísticos para o acadêmico 2023/2024, dos 1359 alunos enviados para o estágio, apenas seis reprovaram.

No ano acadêmico 2024/2025, de acordo com o número de alunos matriculados apresentado nas pautas finais da escola, transitaram 995 alunos da 10ª classe, 724 alunos da 11ª classe, 1246 alunos da 12ª classe e 973 alunos da 13ª classe, conhecida também como a classe dos alunos estagiários. Nesse ano acadêmico desistiram 89 alunos da 10ª classe, 143 alunos da 11ª classe, 174 alunos da 12ª classe, 87 alunos da 13ª classe. Já a reprovação ocorreu com 148 alunos da 10ª classe, 93 alunos da 11ª classe, 51 alunos da 12ª classe e quatro alunos estagiários da 13ª classe.

De acordo com os dados disponibilizados nas pautas da Escola de Magistério Amor do Povo, foi possível verificar que o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos na sua maioria é suficiente, pensando pelos critérios de classificação apresentados pela escala do desempenho para o primeiro ciclo, proposto pelo Manual de Apoio ao Sistema Avaliação das Aprendizagem (Afonso, 2005, p. 16) e que varia de zero (0) e vinte (20) valores. Segundo Afonso (2005), pelo Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens para o IIº ciclo, o desempenho dos estudantes deve ser medido de acordo com a escala proposta pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. Essa escala se subdivide em níveis de cumprimento dos objetivos de acordo com o perfil e em relação ao saber, saber fazer e saber ser, cujos valores são apresentados a seguir.

1. Mau de 0 a 4 valores: atinge até 20% dos objetivos/conteúdos essenciais, nomeadamente na leitura, escrita, cálculo, análise, comparação, interpretação, aplicação, etc. Quase nunca faz os trabalhos de casa e quando os faz, faz mal.
2. Medíocre de 5 a 9 valores: atinge entre 30-40% dos objetivos/conteúdos essenciais, nomeadamente na leitura, escrita, cálculo, análise, comparação, interpretação, aplicação, etc. Colabora e intervém pouco na aula e no trabalho de grupo. Exprime-se oralmente com dificuldade e pouca precisão.
3. Suficiente de 10 a 13 valores: atinge entre 50- 60% dos objetivos/ conteúdos essenciais, nomeadamente na leitura, escrita, cálculo, análise, comparação, interpretação, aplicação, etc. Colabora e intervém quase com alguma frequência na aula e no trabalho de grupo. Revela, quase com frequência, comportamentos e atitudes adequadas.

4. Bom de 14 a 17 valores: atinge entre 70-80% dos objetivos/ conteúdos essenciais, nomeadamente na leitura, escrita, cálculo, análise, comparação, interpretação, aplicação, etc. Colabora e intervém adequadamente com frequência na aula e no trabalho de grupo. Exprime-se oralmente bem e com fluência. Revela, quase sempre, comportamentos e atitudes adequados.

5. Muito Bom de 18 a 20 valores: atinge entre 90-100% dos objetivos/ conteúdos essenciais, nomeadamente na leitura, escrita, cálculo, análise, comparação, interpretação, aplicação, etc. Faz sempre e muito bem os trabalhos de casa, e é muito criativo. Exprime-se oralmente muito bem e com muita fluência. Revela sempre comportamentos e atitudes adequados e influencia os colegas no mesmo sentido. (Afonso, 2005, p. 15-17)

Ao observarmos o ponto três da classificação do desempenho do estudante apresentada pelo autor, conseguimos relacionar com o caso da Escola de Magistério o qual, de acordo os dados da pauta da escola, apresenta a maior parte do total dos alunos — 80% — concentrados no intervalo de notas 10 a 13, valor considerado suficiente, 16% no nível no nível medíocre tendo as notas de 5 a 9 valores e com 3,8% dos alunos no nível bom e 0,2 muito bom. É possível entender que deveria ser uma grande preocupação da escola melhorar o desempenho dos alunos, porque o desempenho dos alunos fica entre 10 e 13 valores, mas, em termos de aprendizagem, habilidades desenvolvidas, contato com o conteúdo proposto, é muito pouco e indica ações e medidas que precisam ser projetadas.

Para transição de classe temos como indicadores: média da avaliação contínua-MAC, classificação da prova do professor-CPP, classificação do trimestre-CT, classificação atribuída ao professor-CAP e classificação da prova da escola-CPE. A média da avaliação contínua como processo permite ao professor acompanhar de perto o progresso do aluno ao longo do trimestre, auxiliando-o na identificação das dificuldades, refletindo, posteriormente, nas medidas de intervenção pedagógicas. É também considerado como momento em que o aluno deve realizar uma reflexão sobre sua aprendizagem e sua evolução nos conhecimentos acadêmicos (Alfredo; Tortella, 2012). O índice tem como fórmula:

$$I = \frac{\sum_{i=1}^n \text{MAC}_i + \text{CPP} + \text{CT} + \text{CAP} + \text{CPE}}{5} \times 4$$

A classificação da prova do professor é uma avaliação somativa que ocorre na última quinzena de cada trimestre que, adicionado por MAC, dividido por dois, resulta em classificação trimestral apresentando como fórmula.

$$I = \frac{\text{MAC} + \text{CPP}}{2}$$

A classificação atribuída ao professor é a soma da classificação trimestral, dividindo-se por três, conforme a fórmula abaixo:

$$\square\square\square = \frac{\square_1 + \square_2 + \square_3}{3}.$$

E, por último, temos a classificação da prova da escola que é uma avaliação somática da responsabilidade da escola sob supervisão do coordenador de disciplina (Alfredo; Tortella, 2012). Uma vez obtida CPE e CAP, obtém-se a classificação final-CF, que tem como fórmula:

$$\square\square = 0,4 \times \square\square\square + 0,6 \times \square\square\square.$$

Os indicadores em causa procuram medir e classificar o aluno num período trimestral, como mecanismo de monitoramento de aprendizagem e evolução do aluno ao longo desse período, ou seja, a “configuração do processo de avaliação na política de avaliação das aprendizagens valoriza muito mais o resultado final das avaliações do aluno em detrimento do processo construído ou desenvolvido ao longo da formação” (Alfredo; Tortella, 2012, p. 7). Sendo esse processo parte da gestão pedagógica, na sequência, apresentamos a caracterização do papel da gestão pedagógica.

2.5 O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO MAGISTÉRIO

A gestão pedagógica na escola compreende um conjunto de articulações de tarefas que visam assegurar o funcionamento do processo do ensino e aprendizagem para garantir a qualidade educativa. Vásquez (2024) considera a gestão pedagógica como aquela que se apresenta como base principal, que, conjugada com estratégias inovadoras, adotada com liderança, permite transformar o processo de formação de maneira sistemática⁸, assegurando a aprendizagem de forma significativa, de modo a se comprometer com a qualidade de ensino oferecido na escola, participando da evolução da sua comunidade educacional.

A gestão pedagógica, centro do sistema de educação, é considerada como um acelerador que promove a cultura inovadora, que não pode ser pensada na ótica apenas administrativa que organiza e formaliza o processo de ensino (Da Costa *et al.*, 2023). Na contemporaneidade, falar da gestão pedagógica envolve a planificação estratégica, as inovações que se adaptam ao contexto da escola até a sua implementação, o que possibilita o asseguramento das atividades curriculares e extracurriculares como manômetro que mensura o cumprimento dos objetivos da instituição educativa (Vásquez, 2024). Nessa perspectiva, Souza e Ahmad (2024) consideram a tarefa da gestão pedagógica como uma cultura apresentada pelos documentos legislativos de maneira que a sua execução, no meio do conjunto dos fatores psicológicos e sociais, pode afetar as ações educativas da escola.

⁸ De forma orientada.

Toda instituição, para uma melhor forma de organização, precisa realizar a distribuição de tarefas tendo como base os cargos disponíveis, como forma de garantir o melhor funcionamento e controle. É o que ocorre com as escolas de magistério onde as tarefas da gestão escolar estão organizadas em gestão administrativa e gestão pedagógica, que são funções dos membros auxiliares do diretor escolar.

O diretor escolar em si não poderia se responsabilizar por todas as demandas que são apresentadas na escola. Por esse motivo são delegadas algumas tarefas para a gestão pedagógica que deve contribuir na gestão como: elaboração da carga horária, distribuição de materiais pedagógicos, entre outras. O Decreto Presidencial nº 93/21, que aborda sobre o regime jurídico para exercício de cargo de direção e chefia, no artigo 17, considera como atividades a serem exercidas pela gestão pedagógica no âmbito das suas funções:

Orientar e controlar a formação das turmas, e a elaboração e distribuição dos horários; Assegurar a distribuição e o controle do material escolar; Garantir a organização do trabalho pedagógico na escola; Supervisionar as aulas dos Professores e propor as correções que se julgarem pertinentes; Orientar o processo de elaboração das avaliações, nos termos das normas vigentes; Orientar a análise e avaliação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem e propor medidas de correção; Zelar pela correta gestão dos instrutivos pedagógicos; Supervisionar o cumprimento do Calendário Escolar; Incentivar a realização do matutino e vespertino na escola; Garantir a aplicação dos currículos aprovados pelo Ministério da Educação; Distribuir aos Professores turmas, disciplinas e classes, de acordo com as orientações superiormente definidas; Assistir às aulas e às reuniões de coordenação de classe ou disciplina, sempre que necessário; Apresentar ao Diretor da Escola dados sistematizados do aproveitamento por área de conhecimento, disciplina, turma, classe e professor; Identificar as insuficiências científicas e didático-pedagógicas dos Professores e propor cursos de superação sempre que se julgarem convenientes; Promover a troca de experiências didático-pedagógicas entre os Professores e escolas; Orientar o processo de recolha de informação estatística, de acordo com as normas superiormente definidas; Garantir a aplicação de metodologias de ensino que satisfaçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais; Promover o mérito académico estudantil através da divulgação de perfis e trabalhos dos melhores alunos; Criar mecanismos de informação e divulgação das atividades realizadas pela comunidade educativa; Exercer as demais competências estabelecidas por lei ou determinadas superiormente (MED, 2021, p. 13).

A gestão pedagógica desempenha diversas tarefas, desde o asseguramento do início das atividades educativas até a sua conclusão, além de zelar pela correta gestão dos instrutivos pedagógicos e supervisionar o cumprimento do calendário escolar, assegurando o respeito pelos tempos letivos legalmente definidos.

Além disso, cotidianamente, incentiva-se a realização das atividades do período matinal e vespertino que valorizam os momentos formativos que contribuem para o desenvolvimento integral do aluno. Ainda tem a missão de garantir a aplicação dos planos curriculares aprovados pelo MED, assim como a distribuição aos professores de turmas, disciplinas e classes com a carga horária da disciplina (INADE, 2019).

Destaca-se uma importante iniciativa que é assistir às aulas e reuniões de coordenação de curso ou de disciplina como forma de supervisão para o acompanhamento técnico-científico e técnico-pedagógico, que compõem o processo de monitoramento e de avaliação da prática pedagógica do professor. Compete também à gestão pedagógica apresentar ao diretor da escola dados sistemáticos sobre o aproveitamento escolar dos alunos, organizados em áreas de conhecimento, por disciplina e por turma.

Tais dados permitiram identificar as insuficiências científicas e didático-pedagógicas dos professores de forma a tomar a decisão para propor ações de formação ou cursos de superação. Somam-se a isso a promoção e a troca de experiências didático-pedagógicas entre professores e entre diferentes escolas que desenvolvem as mesmas atividades, permitindo favorecer a construção do conhecimento profissional coletivo. Não obstante, também é da responsabilidade da gestão pedagógica orientar o processo de recolha de informações estatísticas. Esse ponto para a Escola de Magistério Amor Povo de Saurimo utiliza o sistema integrado de gestão da instituição (SIGA), no qual são lançadas as notas trimestrais por professores, o que permite que os membros de direção tenham acesso direto aos dados estatísticos dos alunos aprovados, reprovados ou desistidos.

A gestão pedagógica deve assegurar que os professores estão aplicando metodologias de ensino que atendam às necessidades educativas específicas apresentados por alunos de modo promover a equidade e a promoção escolar de forma a elevar o mérito acadêmico-estudantil. Não menos importante é tarefa ainda da gestão pedagógica criar canais de informações e divulgação das atividades desenvolvidas pela comunidade educativa, como mecanismo para o fortalecimento da transparência, assim como exercícios das outras tarefas prescritas no Decreto Presidencial nº 93/21.

Nas escolas de magistério, o gestor pedagógico é elemento fundamental que assegura o planejamento do ensino na escola. Carvalho (2024) considera a tarefa de planejamento de grande importância porque auxilia no percurso de desenvolvimento das práticas pedagógicas que podem contribuir para o contexto local da proposta curricular apresentada na instituição.

Nessas escolas, a gestão pedagógica tem a missão de organizar o planeamento das atividades pedagógicas de modo a auxiliar e supervisionar as tarefas exercidas pelos professores, como modo de garantir a sua execução com eficácia. Tendo em conta o campo em que foi realizada a pesquisa, muitas outras tarefas apresentadas acima, vamos apresentar, de forma aprofundada, a enturmação e o estágio supervisionado, o que não significa que as outras tarefas sejam menos importantes, mas, devido ao impacto apresentado na Escola de Magistério nº 1 Amor do Povo de Saurimo, faremos esse detalhamento.

2.5.1 Enturmação

Turma é um agrupamento de mais de um aluno, de diversas culturas ou de mesma cultura que se juntam para um mesmo fim:

Perspectivada como um sistema de interações múltiplas, alicerçadas e orientadas por lideranças culturais e organizacionais, em que estas podem assumir formas institucional e organizacionalmente convergentes ou divergentes e cujos protagonistas mais diretos são alunos e professores (Verdasca, 2007, p. 1).

A enturmação é uma parte do processo da gestão pedagógica que consiste em distribuir alunos por turma para constituir uma sala de aula. Permite criar turmas diversas como forma de organização da instituição, tendo como base características definidas pela própria instituição que pode ser idade, sexo, classe, curso, nível socioeconômico, cultura e até mesmo religião. Nas escolas de magistério, a constituição das turmas depende de um processo que começa com a publicação das vagas, inscrição, exame de acesso, constituição de comissão de júris, apuramento, matrícula e, por último, a formação das turmas.

As escolas de magistério publicam as vagas disponíveis, com base nas vagas disponibilizadas pelo Instituto de Formação de Quadros de Angola-INFQ, conforme o Decreto Executivo nº 28/2024, do Gabinete da Ministra, sob regulamento das provas de seleção para admissão aos cursos do secundário técnico-profissional das instituições públicas e privadas; para cada instituição de formação técnico profissional no “artigo nº 4 do 2 na linha C” que trata de “apurar e divulgar número de vaga disponível na instituição”. Com base no número de vagas disponíveis, faz-se a comunicação da abertura das inscrições por via da imprensa, como também se faz um comunicado no quadro de avisos da escola.

As inscrições anteriormente eram feitas na instituição onde o candidato pretendia concorrer para uma vaga. Atualmente a candidatura é feita pelo portal do acesso ao ensino

secundário publicado pelo INFQ, no qual cada candidato cadastra-se apresentando a sua candidatura na escola e no curso que pretende cursar.

O candidato participa do exame de acesso que é o momento para aferição das competências básicas dos conhecimentos científicos que possui para o curso em que se candidata. As provas do exame de acesso estão distribuídas de acordo com a área. Nas áreas como saúde, agricultura, pesca e indústria alimentar, os candidatos testam os conhecimentos das disciplinas de Matemática com 20% das questões; Língua Portuguesa 20%; Biologia 30% e Química 30%. Para a área industrial testam-se os conhecimentos das disciplinas de Língua Portuguesa, 40%; Matemática 30% e Física 30%.

Para área de administração e serviços, os candidatos são aferidos nos conhecimentos de Língua Portuguesa 50% e Matemática 50%, de acordo com o Decreto nº 136/24 de 24 de junho (Angola, 2024). Os que pleiteiam a vaga para escola de formação de professores são submetidos a duas provas escritas de seleção: uma prova de Língua Portuguesa e uma prova de Matemática, no caso dos cursos de formação de educadores de infância ou professores do ensino primário ou no âmbito das disciplinas a que se candidata, isto é, para o caso dos cursos de formação de professores do primeiro ciclo do ensino secundário.

Concluída a fase do exame de acesso, a escola cria a comissão de júri de acordo com o Decreto nº 136/24, cujo artigo 4º, na linha 1, diz que “cabe ao diretor geral de cada instituição criar uma comissão para organização e implementação das provas”. Essa comissão garante o apuramento dos candidatos e a fixação das listas dos aprovados e reprovados no exame de acesso para admissão aos cursos do segundo ano do ensino técnico profissional, isto é, para a 10ª classe.

Essa lista é apresentada para os gestores da instituição e seus órgãos auxiliares: diretor pedagógico e administrativo, chefe de secretaria e coordenadores das disciplinas e dos cursos, para analisarem o processo de constituição das turmas. A partir desse momento é definido o processo de enturmação com base nos critérios da instituição.

A grande dificuldade encontrada nesse processo é a interferência da política na gestão do processo educativo. Embora os documentos norteadores descrevam esse processo como ágil e democrático, na realidade, ele se torna mais complexo do que o esperado, pois alguns diretores escolares sofrem pressões políticas, que culminam em favorecimentos políticos e partidários, podendo contribuir para que alunos que não estejam aptos tenham acesso a essas escolas, criando defasagem no processo de ensino e superlotação das salas. Algumas turmas apresentam

mais de 100 alunos, dificultando o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos, conforme mostra a imagem abaixo.

Figura 7 - Imagem de uma sala de aula de Magistério



Fonte: Acervo do autor (2025).

A figura 7 ilustra as condições da sala de aula de uma das escolas de magistério composta por alunos da 12^a classe. Deve-se salientar que, na data EM que foi tirada essa foto, a turma não estava constituída com todos os alunos, mas apenas uma pequena parte deles. Na próxima subseção abordaremos o estágio supervisionado, que se apresenta como última fase avaliativa e de aprendizagem dos alunos que se encontram nas escolas de magistério.

2.5.2 Organização do estágio supervisionado

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação de futuros docentes, na medida em que proporciona a vivência da realidade escolar e permite a articulação entre a teoria apreendida ao longo da formação acadêmica e a prática pedagógica em contextos reais de ensino (Oliveira; Cunha, 2006). Espera-se, com isso, que o aluno tenha a opção de incorporar práticas e adquirir um olhar crítico de sua área de atuação profissional. Esse processo representa uma oportunidade singular para o desenvolvimento de competências profissionais, permitindo a observação e a participação ativa em práticas pedagógicas, bem como a aplicação de metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Oliveira e Cunha (2006), o estágio supervisionado deve ser considerado uma atividade que oferece ao aluno uma oportunidade de adquirir a experiência da atividade docente, visto que é importante aproximar o aluno daquilo que será sua realidade quando for inserido no mercado de trabalho como profissional da educação. Para Filho *et al.* (2010), o estágio deve ser considerado como um elo entre o conhecimento construído durante a vida

acadêmica (10^a, 11^a e 12^a classe) e a experiência concreta que os estagiários terão em sala de aula.

Sendo assim, podemos olhar para estágio supervisionado como uma fase importante da formação discente, que possibilita conciliar a teoria com a prática da aprendizagem adquirida. Duarte (2022, p. 3) considera que o “Estágio Supervisionado para qualquer profissão é um agente fomentador de experiências que alinham os conhecimentos adquiridos no curso às práticas cotidianas do exercício profissional”.

O estágio supervisionado não pode ser visto apenas como período de prática, mas também como um período de aprendizagem que faz parte de uma grade curricular prática, chamada de Seminários e Estágio Pedagógico, que servirá para avaliar o seu conhecimento teórico e prático. Lessa *et al.* (2012) propõem que o estágio não seja ser visto apenas como o momento de prática e aplicação da teoria, mas que se constitua como um período de articulação das diferentes dimensões de aprendizagem. Consideram ainda que o estágio supervisionado também se configura como um espaço formativo que potencializa a reflexão crítica sobre as ações educativas, estimulando o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de intervenção didática para o desempenho da futura profissão.

No âmbito dos cursos de formação de professores para pré-escolar, ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário, o estágio é obrigatório, conforme estabelecido pelo Decreto nº 273/20. É considerado como uma atividade curricular obrigatória que visa integrar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas com a prática pedagógica em instituições de ensino onde serão aplicadas, possibilitando a formação integral do docente.

Na escola de magistério só vai para o estágio o estudante que tiver concluído a 12^a classe e transitado para a 13^a classe a qual é o último período de formação para conclusão do ensino médio, sendo um momento derradeiro para conciliar as vivências teóricas com as práticas pedagógicas. Para que os estudantes prossigam para o estágio, a direção da escola de magistério faz uma lista das escolas de aplicação e, posteriormente, envia o comunicado para as instituições de ensino primário e primeiro ciclo de ensino secundário, de modo a colaborarem para que os estudantes efetuem o estágio nessas escolas tendo em conta a sua área de formação. Em seguida, a escola de magistério lavra guias que são entregues para os estudantes a fim de apresentarem na instituição de aplicação de estágio.

Muitos desses alunos não conseguem concluir essa etapa de estágio com sucesso, devido à falta de acompanhamento por parte dos professores responsáveis pelas disciplinas de estágio e a falta de professores titulares nas escolas de aplicação para onde os alunos são encaminhados

para realizar os estágios. Por falta de conhecimento mínimo para cursar o estágio, muitos estudantes passam para classes posteriores, mesmo sem condições suficientes para lá estarem. Essa situação se dá por diversos fatores, como os mencionados anteriormente, mas devemos destacar as interferências da política ou o envolvimento partidário nessas questões, além do reduzido número de quadros docentes nas escolas de aplicação, fazendo com que os alunos estagiários fiquem sem uma supervisão adequada.

Esse período em que o estagiário fica na escola de aplicação é considerado como momento para aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas oferecidas pela escola de formação, porque, devido às demandas de disciplinas curriculares, não é possível o estudante aprender tudo. No estágio supervisionado, o aluno terá a oportunidade de sanar dúvidas que persistiram ao longo do seu processo de formação, permitindo que ele aprenda na prática a desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades docentes, desde o planejamento até a aplicação.

Para o ano acadêmico 2021/2022, de acordo com o Anuário de Estatística Angola (2024) para o ensino médio, no nível do país, foram matriculados para a 13ª classe, um total de 83.842 alunos que frequentaram o estágio que foram enviados para escolas de aplicação, dos quais 45.748 do gênero masculino e 38.094 do gênero feminino, conforme evidenciado na tabela 8.

Tabela 8 - Alunos matriculados na 13ª classe ensino médio profissional 2021/2022

Províncias	MF ⁹	M	F
Angola	83.842	45.748	38.940
Bengo	2.325	839	1.486
Benguela	11.584	6.373	5.211
Bie	2.718	1.465	1.253
Cabinda	3.240	1.658	1.582
Cuando Cubango	1.484	867	617
Cuanza Norte	1.739	952	787
Cuanza Sul	3.039	1.548	1.491
Cunene	1.547	659	888
Huambo	3.654	1.940	1.714
Huíla	3.652	2408	1.244
Luanda	36.055	20.072	15.983
Lunda Norte	1.900	1.035	865
Lunda Sul	2.489	1.562	927
Malanje	1.486	662	824
Moxico	1.199	544	655
Namibe	1.970	1.018	952
Uíge	2.220	1.305	915

⁹ M-Masculino e F-Feminino MF-Masculino e feminino

Zaire	1.541	841	700
-------	-------	-----	-----

Fonte: Anuário de Estatística da Educação 2024.

Podemos observar que a província da Lunda Sul e Lunda Norte juntas apresentam um total de 4389 alunos que foram enviados para os locais de estágio, sendo 2.597 do gênero masculino e 2.301 do gênero feminino. Do total matriculado no nível das 18 províncias de Angola, a maior concentração encontra-se nas províncias de Luanda, 36.055, e Benguela, com 11.584 alunos matriculados para o estágio.

Nas escolas de formação de professores, de acordo com o Anuário de Estatística da Educação 2024, foram matriculados na 13ª classe um total 17.140 alunos, 9.093 do gênero masculino e 8.047 do gênero feminino, conforme a mostra tabela 9.

Tabela 9 - Alunos matriculados na 13ª classe (estagiários) no magistério 2021/2022

Províncias	MF	M	F
Angola	17.140	9093	8.047
Bengo	508	280	228
Benguela	2.214	1044	1.170
Bie	1.373	803	570
Cabinda	808	409	399
Cuando Cubango	920	589	331
Cuanza Norte	969	611	358
Cuanza Sul	1.220	692	528
Cunene	906	392	514
Huambo	1864	884	980
Huíla	1.185	564	621
Luanda	349	199	150
Lunda Norte	920	631	289
Lunda Sul	1.021	588	433
Malanje	573	246	327
Moxico	487	232	255
Namibe	678	299	379
Uíge	453	262	191
Zaire	692	368	324

Fonte: Anuário de Estatística da Educação (2024).

Dos alunos matriculados na 13ª classe, ou seja, alunos que se encontram no período de estágio de formação de professores na escola de aplicação, podemos observar que a maior concentração desses alunos matriculados em nível nacional encontra-se nas províncias de Benguela, Bié, Huambo, Cuanza Sul e Lunda Sul. De acordo com esse Anuário de Estatística de 2024, conseguimos observar que, do total dos alunos estagiários (13ª classe), a província da Lunda Sul e Lunda Norte juntas apresentam 11,32% dos alunos matriculados.

Diante desse universo de alunos que foram para os estágios no ano acadêmico 2021/2022, conforme esse anuário, dos 17.140 alunos matriculados, 1.732 são alunos reprovados, representando, assim, um percentual de reprovação de 10,12% do total (Angola, 2024). A província da Lunda Sul ficou com 91 alunos repetentes, enquanto a província da Lunda Norte não registou o índice de repetência.

Para o ano acadêmico 2022/2023, de acordo com o Anuário de Estatística de 2025, na 13ª classe, no nível das 18 províncias de Angola, nas escolas técnicas profissionais de ensino médio, foram matriculados 89.544 alunos, 48.772 do gênero masculino e 40.772 do gênero feminino. Desse total apresentado, as províncias da Lunda Sul e Lunda Norte ficaram com um total de 4.380, tendo um percentual representativo de 4,89% do total de Angola (2025). Já para as escolas de formação de professores para o ano acadêmico 2022/2023, foram matriculados 19.515 alunos para a 13ª classe (alunos estagiários), sendo 10.026 do gênero masculino e 9.489 do gênero feminino (Angola, 2025).

A maior concentração de alunos encontra-se nas províncias de Benguela, Bié, Huambo, Cuanza Sul e Lunda Sul. Nesse ano acadêmico, de acordo com o Anuário de Estatística da Educação 2025, a província do Bengo não registou nenhum aluno matriculado na 13ª classe.

No ano de 2023/2024, a Escola de Magistério nº 01 Amor do Povo de Saurimo teve um total de 1060 alunos encaminhados para o estágio supervisionado. Todos conseguiram concluir o período de estágio e formação secundária, sendo 690 são do gênero feminino e 370 do sexo masculino.

No ano acadêmico 2024/2025, de acordo a reunião decorrida no dia 25 de maio de 2025 com os professores orientadores de relatório do estágio supervisionado, presidida pelo diretor da escola, foi explicitado que a Escola de Magistério da Lunda Sul matriculou 1641 alunos na 13ª classe, que frequentaram o período de estágio na escola de aplicação. No ano acadêmico 2024/2025, o número de alunos teve um crescimento de quase 600 alunos. Isso se deve à maior procura pela formação de professores por conta da facilidade da empregabilidade no setor da educação. Além disso, no município, é a única escola de magistério. O diretor ressaltou que precisaria de maior empenho de toda equipe, para que, até o final do mês de maio, todos os relatórios estivessem produzidos, de modo que os trabalhos de apresentação dos relatórios do estágio supervisionado fossem concluídos no final do mês de junho.

3 OS FATORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MAGISTÉRIO DAS LUNDAS

O propósito deste capítulo é analisar os principais fatores que podem influenciar na qualidade dos diversos cursos ministrados na instituição de magistério da Lunda Sul. O capítulo expõe assuntos relacionados aos fatores que implicam a qualidade dos cursos ministrados nessas instituições de educação e ensino na percepção dos vários atores envolvidos, como gestores escolares, professores e estudantes estagiários. Objetiva-se, ao final, contribuir com a superação desses fatores a partir da pesquisa e dos instrumentos utilizados que possam trazer reflexões, ponderações e possíveis ações que respondam à questão norteadora da investigação.

O capítulo apresenta duas seções. A primeira aborda o referencial teórico utilizado para embasar a investigação e a análise do caso de gestão, sempre com o foco na compreensão dos fatores que implicam a qualidade dos diversos níveis de formação de professores nas instituições de Magistério.

A segunda seção contempla a metodologia da pesquisa, apresentando-se os instrumentos utilizados para coletar os dados, incluindo os sujeitos escolhidos para participarem da investigação, gestores e coordenadores, além do detalhamento da forma de organização da pesquisa.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico procuramos apresentar os fatores presentes na literatura como importantes no processo de ensino e aprendizagem na escola de magistério, assim como trouxemos conceitos-chaves que fazem parte da gestão escolar, tais como gestão educacional num sentido mais amplo, gestão administrativa e os elementos importantes que a compõem,

assim como conceitos ligados à gestão pedagógica e suas funções no desenvolvimento das atividades educativas que assegurem o normal funcionamento da escola.

Como o nosso tema aborda a gestão pedagógica como parte fundamental na escola para assegurar a qualidade de ensino na escola de magistério de uma província das Lundas, temos como conceitos-chaves a gestão pedagógica; a formação de professores; a qualidade do ensino e as escolas de magistério de Angola.

O referencial teórico é composto pelas seguintes subseções: na 3.1.1, Gestão Educacional, são abordados os conceitos de gestão educacional num sentido mais amplo; na subsecção 3.1.2, é tratada a gestão administrativa, assim como todos os elementos que asseguram o funcionamento regular da instituição escolar; na subsecção 3.1.3, Gestão Pedagógica, são apresentados o papel e as tarefas da gestão pedagógica considerada como coração de uma determinada escola para se concretizar o processo de ensino e aprendizagem; na subsecção 3.1.4, são expostos os fatores que interferem na qualidade de educação, identificados a partir de uma revisão bibliográfica como fatores da gestão que interferem na qualidade do ensino ofertado na escola de formação de professores. No detalhamento, para melhor compreensão, desdobramos a subsecção em 3.1.5 partes: 3.1.5.1, Fator Socioeconômico e Familiar, que apresenta os fatores sociais, econômicos e familiares dos alunos que podem interferir na qualidade de ensino que é ofertado na escola de formação de professores, considerados como fatores externos. Na sequência, na 3.1.5.2, são abordados os fatores escolares e pedagógicos que visam trazer os fatores da gestão escolar que interferem na qualidade de ensino. Na 3.1.5.3, tratamos dos fatores psicológicos e emocionais que são fatores associados ao comportamento dos alunos. Na 3.1.5.4, os fatores tecnológicos e contextuais são discutidos, buscando perceber como as tecnologias, se não forem devidamente controladas, podem ser fatores que podem implicar a qualidade, chamando-se a atenção para o fato de que tudo precisa ser contextualizado tendo em base as realidades de cada localidade. Por último, apresentamos a 3.1.5.5, Avaliação e Repetência, olhando para a avaliação, seus processos e concepções, seu papel na repetência, seu impacto na formação, o que pode causar uma desmotivação do estudante.

Além disso, temos também a subsecção 3.2 — Metodologia — que apresenta as estratégias utilizadas para a realização desta pesquisa e para análise dos dados obtidos. Outrossim, apresentamos na 3.3 a análise dos resultados dos instrumentos de pesquisa que delineiam as análises dos dados coletados das entrevistas com os participantes da pesquisa.

Pesquisas voltadas para aprimoramento das escolas têm apresentado efeitos de melhoria do ensino na aprendizagem dos alunos, assim como fazem emergir os fatores que influenciam na melhoria da educação que possa corresponder às necessidades dos novos desafios sociais. Dentre eles, com maior destaque, encontra-se a gestão pedagógica. Apraz-nos reconhecer ainda que o desempenho das tarefas desse cargo de gestão é ainda um desafio tanto para o mundo quanto para Angola, visto que se trata de uma função que ainda demanda melhorias (Roberto, 2023). No caso da realidade angolana, não existem cursos superiores nem médio em todo território nacional que assegurem a formação de gestores escolares, De acordo com o Decreto Executivo nº 7/21 e Decreto Presidencial nº 222/ 24, isso ocorre pelo fato de os cursos serem descontinuados, por não estarem alinhados às necessidades educativas do país e por não proporcionarem a empregabilidade aos seus licenciados, uma vez que não existem vagas disponíveis por concurso público especificamente para gestores escolares.

Dessa forma, os gestores escolares são nomeados com base nos critérios de terem tempo de serviço e grau acadêmico de licenciatura em Educação, serem do quadro de pessoal com um tempo mínimo de efetividade de cinco anos. No caso de professores que possuem o nível médio, para serem nomeados ao cargo de gestão, deverão possuir, no mínimo, 10 anos de experiência na instituição de educação na qual serão nomeados (MED, 2021).

As leituras dos artigos, manuais, dissertações permitiram perceber que, dos três diferentes cargos que compõem a gestão na escola, a “liderança pedagógica apresenta um impacto quatro vezes maior para a aprendizagem significativa dos estudantes” (Roberto, 2023 p.02). Isso porque, quando o gestor pedagógico faz o cumprimento efetivo das suas obrigações de planejar, implementar, supervisionar, avaliar e comunicar as atividades do processo de ensino e aprendizagem, isso ajuda a melhoria e o desempenho das tarefas dos professores, permitindo assegurar a qualidade do ensino, ou seja, pode se tornar uma ferramenta que promoverá a aprendizagem, o bom clima escolar e o cumprimento dos objetivos da instituição.

A pesquisa apresentada por Roberto (2023) visa compreender a importância do papel dos gestores escolares como líderes do trabalho realizado na escola. Dos 26 artigos analisados no período de publicação 2010-2019 de 20 países, constatou que “a dimensão vinculada à promoção e participação na aprendizagem do professor é a que tem maior efeito em relação às demais dimensões” (Roberto, 2023, p. 3). É com base nessa relação da execução das tarefas de forma eficiente que se permite a realização, um ajuste na aprendizagem do docente que promoverá uma sequência longínqua da aprendizagem dos estudantes.

Com base nessa visão, Batista e Ferreira (2024) apresentam a gestão pedagógica relacionando-a com a construção do ambiente adequado para aprendizagem que motiva a integração e o empenho dos alunos, na revolução para caminhos de ensino inovadores, que consegue atingir as necessidades de cada aluno. Essa forma é considerada como modo de identificação dos pontos fortes e fracos que ajudam na intervenção e tomada de decisões, para melhoria da aprendizagem e garantia da qualidade de ensino.

A qualidade é uma palavra com vários significados, dependendo do sentido de aplicação, razão pela qual ela apresenta uma força intensa que pode induzir a diversas ideias, quer positivas quanto negativas. Quando apresentamos o termo qualidade, a primeira referência que paira em nossas mentes é observar o produto que se tem, mas deve ser observada, também, como capacidade para atingir a finalidade do processo (Oliveira; Araújo, 2005). Já para Sackdanouvong (2023), a qualidade, como um princípio multifacetado e totalmente munido de valores, pode ser vista em diferentes partes interessadas no ensino, o que pode ser considerado como impreciso porque o termo é visto como multidimensional.

No âmbito educativo, a qualidade de ensino pode ser tomada como um conjunto eficiente que assegura o processo de ensino, partindo da infraestrutura, de recursos humanos, recursos financeiros, clima escolar, recursos materiais para o ensino, qualidade da formação do capital humano, entre outros, ou, ainda, como “atributo peculiar promover um ensino de excelência focado na formação e desenvolvimento intelectual, moral e social do aluno preparando-o para agir e interagir em meio a uma sociedade em constante evolução” (Moraes, 2025, p. 3).

Como tal, é preciso garantir que alunos sejam formados integralmente. Para isso, é mister que a qualidade da educação esteja presente no atendimento das necessidades educativas, permitindo ao aluno aplicar mecanismos para sanar as suas dificuldades, de forma a superá-las, contextualizando a sua realidade educativa.

Ao olharmos para a educação como uma estratégia imensurável que pode ser utilizada para a construção de uma sociedade cheia de esperança, conforme dito pelo Nelson Mandela, “a educação é uma arma poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (Timbane, 2022 p. 1), precisamos olhar para o planejamento, o investimento, políticas que promovam a qualidade de ensino desejada para corresponder às realidades da sociedade.

A qualidade de ensino em Angola está assegurada, em termos legais, pelas normas vigentes, tais como Lei nº 32/20, de 12 de agosto de 2020, lei de base do sistema de educação de ensino de Angola-LBSEA, Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de outubro de 2020,

Decreto Presidencial nº109/11, que apresentam preocupações com a formação de professores em Angola, tanto do nível médio quanto do superior, dentro do modelo de gestão centralizada. O artigo nº14, do Decreto Presidencial nº 273/20, delimita o perfil de qualificação do pessoal docente em três dimensões, tais como: conhecimento profissional da realidade educativa, capacidades profissionais e valores e atitudes profissionais.

Toda essa discussão em torno do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da qualidade de educação, parte da gestão educacional, que envolve, na escola, muitos fatores, tais como organização das atividades de ensino e articulação curricular com a prática docente e a aprendizagem dos estudantes, foco de responsabilidade da gestão pedagógica, como um ato intencional (Costa; Arruda, 2012).

Assim, iniciamos a apresentação, nas linhas que se seguem, do referencial teórico em termos macro — a gestão educacional e seus elementos — até àquele que é o foco principal da investigação.

3.1.1 Gestão educacional

A gestão educacional pode ser compreendida de duas maneiras: de uma forma mais ampla ou de uma forma restrita, conforme abordagem apresentada por Lück (2010). Segundo a autora, quando a gestão educacional é observada na sua dimensão macro, ela está sendo tratada como gestão do sistema de educação que aborda o planejamento do ensino de modo geral, com projeto construído desde estruturas básicas da educação até a sua estrutura central. Com base nessa gestão, são apresentadas as políticas a serem implementadas e os objetivos da estruturação do mesmo sistema de educação. Já a gestão educacional considerada por ela como micro é aquela centrada na escola, na sala de aula, que envolve gestores escolares, professores e alunos, assim como outros membros da escola, para permitir o planejamento do ensino dentro da escola.

Lück (2010) trata a gestão educacional no sentido geral como aquela que “estabelece direcionamento e a mobilização capaz de sustentar e dinamizar o modo de ser e de se fazer do sistema de ensino e das escolas, sem que todos demais esforços gastos sejam despendidos sem promover os devidos resultados” (Lück, 2010, p. 25). Essa ideia da autora permite-nos conceber essa gestão como a que implementa e transforma e opera o sistema de educação e ensino nas escolas. Assim, a gestão educacional

corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e

políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para o ambiente educacional autônomo com soluções próprias, no âmbito de suas competências de participação e compartilhamento da tomada conjunta de decisões e efetivação do resultado, autocontrole, acompanhamento e avaliação com retorno de informações e transparência, na demonstração pública de seus processos e resultados. (Lück, 2010, p. 37).

Sendo assim, ela integra as práticas sociais respeitando a cultura de cada um, porque ocorre em unidade de trabalho orientada por um sujeito eleito por todos ou ainda indicado pela conveniência política, ou seja, a “gestão educacional é interpretada como os princípios e os processos da direção e organização escolar, assentado na racionalidade do processo e da coordenação do trabalho conjunto para atingir os fins propostos para a escola” (Paxe, 2014 p. 47).

Para Santos (2008), a gestão educacional é aquela feita nas escolas, orientada pelo gestor escolar, como a linha micro apresentada por Lück (2010). O autor apresenta sua maior preocupação, a formação dos gestores escolares, como elemento fundamental no funcionamento das escolas para melhor planejar o ensino na escola, de forma colaborativa ou, ainda, “não se trata só de administrar aspectos isolados no contexto escolar como até ao momento se tem manifestado nos sistemas educacionais” (Kweseka, 2017, p.15). Paro (2016) traz a sua abordagem da gestão educacional numa visão da escola com a preocupação no olhar administrativo “como utilização racional de recursos para realização dos fins determinados” (Paro, 2016, p. 131).

Apresenta o gestor escolar com maior preocupação na gestão democrática, como valor universal, como aquele que, como prática, articula a colaboração entre os elementos para envolver cada indivíduo com maior responsabilidade.

Paro (2016) considera que, na atualidade, a gestão educacional é apreciada de acordo o papel importante do gestor escolar, responsável único pela escola e observado como culpado primeiro para ineficiência da educação, homem perdido em múltipla atividade da escola e apartado do processo pedagógico. Essa ideia é comungada por Paxe (2014) quando olha a gestão educacional na visão do poder que se constrói, na forma como é feita a promoção do cargo do diretor na escola. Santos (2024) corrobora a ideia apresentada por Paro (2016) e apresenta a gestão educacional na perspectiva da gestão escolar, vendo-a como “uma área fundamental no âmbito educacional responsável por planejar, organizar e coordenar instituições de ensino e as transformações das vivências” (Santos, 2024, p. 1).

Outros autores encaminham suas discussões a partir da ideia apresentada: Santos (2008), Paro (2016) e Santos (2024), tal como Vasconcelos *et al.* (2021), que consideram a gestão educacional como uma área estratégica no contexto das políticas públicas e da administração escolar, caracterizada como uma prática que articula os processos pedagógicos e administrativos para a promoção da qualidade da educação. Outros afirmam que “a gestão educacional deve buscar resultados, mas sem perder de vista os princípios éticos, a formação cidadã e o bem-estar dos sujeitos escolares” (Lima *et al.*, 2023, p. 98). Na sequência apresentamos uma componente da gestão educacional como administração defendida por Paro (2016).

3.1.2 Gestão administrativa

A proposta desta subseção poderia parecer, à primeira vista, desconectada de nosso tema de gestão pedagógica que trata da organização dos processos de ensino e aprendizagem. Ao fazê-lo, porém, a intenção é entender que a gestão administrativa deve estar a serviço do processo pedagógico, uma vez que ela se preocupa principalmente com o envolvimento dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários para que as ações pedagógicas possam correr em ambiente favorável (Costa; Arruda, 2012).

Para abordarmos sobre administração, primeiramente devemos partir do pressuposto das teorias da administração que deram base para o surgimento de princípios da administração escolar (Chiavenato, 2003). É importante salientar que administração é um conhecimento que todo ser humano já possui por meio de habilidades naturais. Podemos ainda lembrar que a administração está na base de tomar uma decisão sobre um determinado objeto (Chiavenato, 2014), ou seja, é o “conjunto de poderes em ação agindo em nome e no interesse da instituição pública ou particular” (Queiroz, 2003 *apud* Kweseke, 2017, p. 18).

Desde a antiguidade, os homens já faziam a gestão familiar, planejavam as atividades de caça e pesca com locais próprios e meios devidamente definidos e escolhia-se um representante para o desempenho de cada função, ou seja, um líder coordenador das atividades. Toda atividade desenvolvida ao longo da vida era planejada por chefes de famílias, líderes da tribo ou ainda por chefes de clã a que pertenciam. Para o aperfeiçoamento dessas atividades, as pessoas precisavam sentar-se com os líderes para partilhar as experiências que possuíam em relação à atividade que lhes fora incumbida de modo a aperfeiçoar essa função que futuramente poderiam desempenhar.

Desenvolvida de diversas formas desde os primórdios das civilizações, autores como Chiavenato (2014), Maximiano (2020), Oliveira (2019) e Koontz e Wehrich (2016) ainda dizem que se trata de uma das mais antigas profissões exercidas desde a existência dos primeiros grupos da humanidade, como também ainda é bastante comum ouvir autores como Drucker (2020), Motta (2021) e Vergara (2019) a considerarem como uma nova área.

Para chegar até esse nível, o pensamento da administração teve muitas influências, tais como: dos filósofos, da organização da Igreja Católica, da organização militar, da Revolução Industrial, dos economistas liberais, dos pioneiros e empreendedores e da Matemática (Chiavenato, 2014).

A base da nova administração está no trabalho do controle e das ordens que estão contidas nas ideias cartesianas. Em outros períodos, a administração foi pensada na visão da empresa, na produção e lucros. É importante observar que, no momento em que se desenrolou a revolução industrial, não existia a clareza de fábricas ou ainda de indústrias. A administração passou a ser estudada quando os estudos desenvolvidos por Taylor, que foi o período da administração clássica, com ajuda do método cartesiano, permitiu criar uma organização de gerência definindo funções que hoje permitiu a criação de organogramas (Chiavenato, 2014). A origem da abordagem clássica da administração está na consequência criada na revolução industrial, no crescimento acelerado e na desorganização das empresas. Nesse contexto, surgiu a necessidade de aumentar a eficiência e a competência das organizações para obter o melhor rendimento possível dos seus recursos, face à concorrência e competição no mercado de negócio.

É por meio da história da administração empresarial que se originam as bases para estudo da administração escolar. A mesma forma de organização administrativa que Taylor propôs em seu método levou à organização dos currículos escolares. Bobbit (1918, *apud* Liu, 2017) foi um dos primeiros a se preocupar com o currículo, com o que ensinar e que perfil de aluno formar. As ideias de Bobbit eram claramente conservadoras, sua intenção era transformar radicalmente o sistema educacional. Para além da contribuição de Taylor no pensamento da administração, existem outros autores como Kuenzer (1984) que se calçaram em Fayol ou em ambos, como é o caso de Moelann. No Brasil, destaca-se o trabalho pioneiro de Querino Ribeiro, de 1938, sobre o fayolismo na administração da escola pública.

A intensificação da Administração Escolar veio em paralelo com industrialização, e começa a tomar forma em um contexto que privilegiava o

avanço da industrialização e os ideais de progresso, pautava-se na necessidade da ampliação na oferta de educação firmada em pilares científicos e a efervescência intelectual manifestou-se por meio de movimentos reformistas na administração do Estado e da mesma forma na gestão da educação (Sander, 2007, p. 20).

A gestão administrativa constitui um dos pilares da gestão educacional, sendo essencial para garantir a infraestrutura, os recursos e os processos organizacionais necessários ao funcionamento da escola (Chiavenato, 2014). Ao lado da gestão pedagógica, ela assegura as condições materiais e logísticas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva. A gestão administrativa no contexto educacional compreende um conjunto de práticas organizacionais que visam garantir o funcionamento adequado das instituições de ensino, envolvendo aspectos como recursos humanos, financeiros, materiais e patrimoniais (Paro, 2014).

A gestão administrativa escolar envolve planejamento, organização, direção e controle de atividades relacionadas à administração de recursos humanos, materiais, financeiros e patrimoniais. Segundo Vieira e Oliveira (2021), uma gestão administrativa eficiente deve ser pautada na racionalidade organizacional, na clareza dos objetivos e na prestação de contas à comunidade escolar. Já Lück (2019) aponta que a gestão administrativa precisa estar articulada com a dimensão pedagógica e com o projeto político-pedagógico da escola. Para a autora, não se pode pensar em uma escola eficaz sem uma estrutura administrativa bem organizada e comprometida com os valores democráticos.

A organização dos espaços escolares, a manutenção predial e o gerenciamento dos recursos materiais também compõem a gestão administrativa. Para Costa e Almeida (2021), o ambiente físico escolar deve favorecer a inclusão, o conforto e a segurança da comunidade escolar. A gestão adequada dos materiais didáticos e da infraestrutura impacta diretamente na qualidade do ensino.

Na base da administração escolar não estão só a gestão do patrimônio, a gestão financeira, mas também a gestão do quadro de pessoal da sua instituição. A gestão de pessoas é parte fundamental da gestão administrativa. Envolve recrutamento, seleção, formação, avaliação e desenvolvimento profissional dos servidores da educação. De acordo com Garcia e Mendes (2022), uma gestão eficaz de recursos humanos deve considerar a valorização dos profissionais, a transparência nas relações de trabalho e a promoção de ambientes colaborativos sincronizados entre os membros.

Podemos entender que a gestão de pessoas é outra parte importante da administração escolar, ou seja, a gestão de pessoas é uma área estratégica da administração que tem evoluído significativamente nas últimas décadas, acompanhando transformações sociais, tecnológicas e organizacionais (Chiavenato, 2014). No contexto contemporâneo, as pessoas são consideradas o principal ativo das organizações, quer escolares quanto empresariais, razão pela qual a gestão de pessoas passou de uma função meramente operacional e burocrática para uma abordagem estratégica, centrada no desenvolvimento humano e na geração de valor organizacional (Chiavenato, 2014).

Essa gestão, anteriormente conhecida como administração de recursos humanos, tem se transformado com base em novas abordagens voltadas ao comportamento organizacional, à cultura corporativa e à valorização do capital humano. Chiavenato (2014, p. 20) define gestão de pessoas como “o conjunto de políticas e práticas necessárias para conduzir os aspectos relacionados às pessoas ou recursos humanos, incluindo recrutamento, seleção, treinamento, remuneração e avaliação de desempenho”. Considera-se ainda como gestão de pessoas o setor responsável por “criar e manter um ambiente organizacional que proporcione a máxima contribuição dos indivíduos aos objetivos institucionais, promovendo a motivação e o desenvolvimento pessoal” (Marras, 2017, p. 33). Essa definição amplia o escopo da área, ao não apenas tratar de processos, mas também de aspectos psicológicos e motivacionais.

Na contemporaneidade, a gestão de pessoas deixou de ser uma atividade meramente técnica para se tornar uma função estratégica nas organizações, visto que “o novo papel da gestão de pessoas é ser um parceiro da estratégia organizacional, contribuindo com políticas de desenvolvimento humano alinhadas aos objetivos de negócio” (Dutra, 2019, p. 57). Isso enfatiza a importância da valorização do indivíduo quando a “gestão de pessoas é um processo de reconhecimento do potencial humano, o qual deve ser desenvolvido por meio de estratégias organizacionais centradas na motivação, na aprendizagem e na qualidade de vida no trabalho” (Gil, 2020, p. 25). Nessa perspectiva, “o gestor de pessoas contemporâneo precisa atuar como agente de transformação social, promovendo ambientes inclusivos, éticos e emocionalmente sustentáveis” (Borges *et al.*, 2021, p. 73).

Para além de esse gestor lidar com o quadro do pessoal, precisa também lidar com a administração das finanças de modo que os fundos da instituição sejam devidamente alocados. Então podemos pensar que a gestão financeira na escola pública está ligada à aplicação eficiente dos recursos provenientes de fontes como o Fundeb e programas federais, para o caso do Brasil.

Para Santos *et al.* (2023), é fundamental que o gestor conheça os instrumentos legais de planejamento e execução orçamentária.

As leis a que o autor se refere são realizadas em Angola através do Orçamento Geral do Estado – OGE, que “é o principal instrumento da política econômica e financeira do estado angolano, que expressa, em termos de valores para um período de tempo de 1 ano demonstrando plano e ações a realizar e determina fontes financeiras” (Angola, 2024, p. 1). Ele é elaborado pelo executivo, ou seja, trata-se de uma proposta apresentada pelo conselho de ministro que estima as receitas fixadas às dispensas, apresentando como base previsões econômicas, tais como preço do barril do petróleo, crescimento do produto interno bruto-PIB e inflação do câmbio do Kwanza, assim como fundos alocados para as administrações locais de modo a atenderem aos problemas da educação.

A partir de 2017, para construção das escolas, o governo aprovou o Programa Integrado aos Municípios - PIM, que permite a construção de novas escolas sob propostas da administração municipal da educação, a qual remete aos governos das províncias que, por sua vez, encaminham para o central que coloca essa proposta para a Assembleia Nacional.

A proposta é encaminhada para a Assembleia Nacional como projeto de lei OGE. Assim, os deputados dos distintos partidos que possuem assento no parlamento apresentam as alterações, em seguida são aprovadas pelo governo, que passa a executar o orçamento. Os gastos são feitos conforme planejados, sendo a fiscalização de seu cumprimento controlada pelo Tribunal de Contas e pela Assembleia Nacional.

A gestão financeira no contexto escolar é um dos pilares da gestão educacional, sendo fundamental para garantir a efetividade da aplicação dos recursos públicos e privados e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. A administração dos recursos financeiros, que envolve planejamento, execução, controle e avaliação de gastos, deve estar orientada pelos princípios da legalidade, eficiência, economicidade, transparência e equidade. Vários estudiosos da administração educacional, como Lück (2019), Oliveira (2021), ressaltam que a eficiência da gestão financeira está diretamente relacionada à capacidade da escola em promover seu projeto político-pedagógico e cumprir seus objetivos institucionais.

Nesse sentido, Oliveira (2021) observa que a gestão financeira eficaz nas escolas exige não apenas conhecimento técnico contábil, mas também compreensão do funcionamento da política educacional e das necessidades específicas da comunidade escolar. Para ele, “o gestor escolar precisa entender a função social do recurso financeiro e sua articulação com os objetivos educacionais” (Oliveira, 2021, p. 102). Lück (2019) ainda reforça que a gestão financeira nas

instituições educacionais não pode ser vista apenas como um controle burocrático de receitas e despesas, mas como um instrumento estratégico de suporte às ações pedagógicas.

Mesmo que esses autores não tratem da realidade angolana, é possível aprimorar o que vivenciamos. Ao pensar nesse ponto das finanças, estamos trazendo o problema de planejamento financeiro e execução orçamentária. Assim, podemos compreender que o planejamento financeiro escolar envolve um plano de ação e uma proposta orçamentária que devem estar alinhados ao projeto político-pedagógico (PPP). De acordo com Paro (2020, p. 89), “a ação financeira na escola deve refletir os valores e objetivos definidos coletivamente no projeto pedagógico, evitando-se práticas meramente tecnocráticas”. Para Libâneo (2018), a construção participativa do orçamento é essencial, pois permite à comunidade escolar acompanhar a aplicação dos recursos e atuar como agente fiscalizador. O autor defende que “a gestão democrática dos recursos financeiros deve envolver professores, pais, alunos e funcionários, promovendo o controle social e a transparência” (Libâneo, 2018, p. 58).

Nesse âmbito, a literatura aponta diversos desafios enfrentados pelos gestores escolares na administração financeira, tais como a escassez de recursos, a rigidez burocrática, a falta de formação específica e a ausência de cultura de planejamento. Para Vieira (2022, p. 42), “a deficiência na formação dos gestores escolares em temas como orçamento, contabilidade pública e legislação financeira compromete a efetividade da gestão dos recursos”. Além disso, a má utilização dos recursos pode acarretar prejuízos não apenas legais, mas também pedagógicos, visto que “a ineficiência na aplicação dos recursos compromete diretamente a infraestrutura, a aquisição de materiais didáticos, a valorização profissional e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem” (Gimenes, 2020, p. 109).

Para garantia do bom funcionamento e um acesso eficiente das informações e atividades desenvolvidas na instituição de educação, atualmente, com o avanço das tecnologias digitais, a gestão administrativa tem incorporado ferramentas para automatizar processos, facilitar a comunicação e otimizar o uso dos recursos. Segundo Freitas e Souza (2022), sistemas informatizados de gestão escolar contribuem para a transparência, o planejamento e a avaliação da gestão. Esse é um caminho a perseguir no âmbito de Angola. Conforme essa abordagem da gestão administrativa, podemos compreender que esse âmbito da gestão desempenha um papel fundamental na organização da escola no uso de seus recursos, processos e sua aplicação.

3.1.3 Gestão pedagógica

A gestão pedagógica configura-se como o núcleo articulador das ações educacionais dentro da escola. Ela transcende a mera execução de tarefas administrativas, posicionando-se como um processo que visa integrar o planejamento, a coordenação e a avaliação das práticas pedagógicas em consonância com o projeto pedagógico da instituição. Nesse contexto, o papel do gestor pedagógico ganha destaque por sua capacidade de promover a qualidade do ensino e assegurar que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma democrática, inclusiva e eficaz. Diversos autores, como Libâneo (2018), Lück (2019), Veiga *et al.* (2017) e Oliveira (2021), têm contribuído significativamente para a construção teórica e prática desse campo.

Gestão pedagógica é a área da gestão da educação que se ocupa com o monitoramento do processo de ensino, desde sua planificação até a sua execução. Segundo Libâneo (2018), a gestão pedagógica refere-se ao conjunto de ações que buscam promover a eficácia e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, uma mediação essencial entre a prática docente, o currículo e as necessidades da comunidade escolar. Para que os burocratas de níveis de ruas (professores) concretizem os projetos políticos da educação, precisam de um acompanhamento e monitoramento do gestor pedagógico. Conforme considera o autor, “a gestão pedagógica é o eixo em torno do qual se articulam todas as demais dimensões da gestão escolar” (Libâneo, 2018, p. 57).

A gestão pedagógica, para além de apresentar esse pendor de supervisão, monitoramento, planejamento das atividades letivas, também apresenta um caráter formativo ao incentivar oficinas pedagógicas para superação dos conhecimentos pedagógicos dos professores, como coordenador da construção do projeto pedagógico, solicitando a participação da comunidade educativa na reflexão dos problemas de ensino e aprendizagem da escola. Tudo isso coordenado permite transformar a escola num ambiente de aprendizagem. De acordo com Lück (2019), a gestão pedagógica tem um papel formativo, sendo responsável pela liderança dos processos educativos da escola, por meio da construção coletiva de projetos pedagógicos que orientem a prática docente e a formação do estudante como sujeito histórico e social. Pode ser vista, ainda, como ato intencional e político que envolve escola/ sociedade, que não se separa das práticas e relações de poder no cotidiano escolar (Costa; Arruda, 2012).

Essas abordagens permitem-nos compreender que a gestão pedagógica se apresenta em várias dimensões: o planejamento curricular, a formação continuada dos professores, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação institucional (Rosa *et al.*, 2017). A gestão pedagógica envolve a coordenação e a articulação das atividades escolares com foco no aprimoramento constante da prática docente e no desempenho dos alunos. A autora

argumenta ainda que “o gestor pedagógico é um agente articulador de saberes, práticas e relações, assumindo uma função de liderança educativa” (Rosa *et al.*, 2017 p. 33). Já Oliveira (2021) defende que a gestão pedagógica deve considerar os princípios da gestão democrática, promovendo o diálogo, a escuta ativa e a participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, considerando que “o compromisso da gestão pedagógica é com uma educação crítica, emancipadora e de qualidade social” (Oliveira, 2021, p. 68).

Daí podemos perceber que o gestor pedagógico desempenha um papel muito importante na concretização do processo de ensino e aprendizagem, na instituição de formação, como coordenador das atividades pedagógicas (Moreira *et al.*, 2020), o que se articula à questão e aos objetivos da presente investigação. Acrescenta-se que esse profissional deve atuar como líder formador, promovendo espaços de reflexão coletiva e contribuindo para a transformação das práticas pedagógicas. Exerce função fundamental dentro da escola, sendo responsável pela orientação e supervisão do trabalho docente, bem como pela mediação entre professores, gestores e alunos. Para Garcia *et al.* (2022), ele deve ter sensibilidade e visão crítica para diagnosticar as necessidades formativas da equipe docente e planejar intervenções pedagógicas adequadas, além de desenvolver ações colaborativas que fortaleçam a identidade e a autonomia profissional dos professores.

Como podemos perceber, a árdua missão do gestor pedagógico, quando não é desempenhada com eficiência, causa uma interferência no processo de ensino e na concretização das políticas pelos burocratas de nível de rua. Isso demonstra o desafio desse gestor escolar em relação ao contexto atual, entre eles: a precarização das condições de trabalho docente, a fragmentação curricular, a dificuldade de articulação entre teoria e prática, as demandas por inclusão e equidade, além da pressão por resultados impostos por políticas avaliativas centralizadoras. Para Paro (2020), a gestão pedagógica, para ser efetiva, precisa resistir à lógica tecnicista e instrumental, pautando-se por princípios de justiça social, autonomia intelectual e compromisso ético, permitindo que “a educação deve ser compreendida como prática social transformadora, e a gestão pedagógica como o meio para sua efetivação” (Paro, 2020, p. 91).

3.1.4 Fatores que interferem na qualidade de educação

Os fatores são todas as influências que podem direta ou indiretamente contribuir na alteração dos resultados, podendo apresentar vários sentidos, dependendo do seu contexto de

aplicabilidade. Vejamos em Matemática: considera-se como fator números que se multiplicam entre si para resultar um produto; já em Biologia é considerado como fator toda influência que permite alteração de algum processo biológico ou condição de saúde, ideia que é comungada pela Economia psicológica e Estatística.

Isso ocorre também com o processo de ensino e aprendizagem. Quando tencionamos falar sobre qualidade da educação oferecida em um determinado país, província, município, comuna ou aldeias, identificamos vários fatores que implicam a qualidade do processo de ensino: fatores socioeconômicos e familiares, fatores escolares e pedagógicos, fatores psicológicos e emocionais, fatores tecnológicos e contextuais, avaliação e repetências.

Esses fatores, que podem ser extraescolares e intraescolares, podem ajudar ou prejudicar a qualidade de vida educativa da escola. Quando estamos falando de fatores extraescolares, são fatores exteriores à escola, como questões socioeconômica e cultural do aluno, ambiente de socialização e de convivência, envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagem, condições de saúde precárias e má alimentação, que podem comprometer a capacidade de concentração e aprendizagem também dos alunos. Já os fatores intraescolares são fatores internos à instituição escolar, como formação e valorização do pessoal docente, gestão escolar e clima acadêmico, infraestrutura e recursos disponíveis para assegurar o funcionamento regular das atividades escolares.

No âmbito desta pesquisa, precisamos assegurar a qualidade da formação dos professores em diferentes cursos ministrados nas instituições de Magistério, identificando fatores que implicam essa formação como: qualidade da formação de professores, infraestrutura, currículo, políticas, nível socioeconômico dos alunos, gestão e organização da escola, supervisão pedagógica, clima escolar, métodos de ensino, superlotação das turmas entre outros. Tabile e Jacometo (2017, p. 4) assim se manifestam:

A aprendizagem dos estudantes depende de vários fatores: sociais, econômicos, estruturas adequadas, ambiente de aprendizagem, clima escolar, nível de educação dos pais, currículo escolar, formação do professor, programa das disciplinas entre outros²². Os alunos da rede pública estão com maior prevalência de estarem raramente motivados.

Cabe salientar que, quando esses fatores não são percebidos, há implicações na qualidade de formação dos diferentes cursos da escola, destacando-se a qualidade da formação inicial, a disponibilidade de recursos didáticos, o apoio institucional e a metodologia de ensino utilizada, conforme apontam Ponte (2006) e Freire (1996). Então, podemos perceber que existe

um universo maior de fatores. No caso de Angola, ressalta-se a gestão do processo de acesso e ingresso, considerada uma importante etapa de organização das instituições escolares, pois envolve a seleção e a integração de novos estudantes nas escolas, formando novas turmas que garantem o funcionamento contínuo dessas instituições de formação.

Duso e Sudbrack (2009) entendem que a forma como esse processo é conduzido tem impacto direto na qualidade da educação, no processo de ensino aprendizagem decorrente em sala de aula e na eficiência administrativa, além de assegurar que as instituições mantenham um fluxo constante de formação de professores para atender às demandas do sistema educacional. Mais adiante nos aprofundaremos nos principais fatores que influenciam a qualidade da educação.

Em Angola, falar dos fatores que implicam a qualidade de ensino, é entender que outros problemas estão associados, como a interpretação da monodocência, a formação profissional dos professores, a construção dos currículos escolares, a influência da política, as condições sociais da vida dos alunos e professores, a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar, a falta de estruturas escolares, entre outros (Quimuanga *et al.*, 2024).

3.1.4.1 Fatores socioeconômicos e familiares

Os fatores socioeconômicos exercem influência significativa na qualidade da educação, afetando diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes. Os fatores socioeconômicos dos alunos envolvem variáveis como renda familiar, escolaridade dos pais, condições de moradias, acesso a serviços, ocupação profissional e o ambiente familiar e cultural. Conforme Araújo *et al.* (2021, p. 3), “as características escolares, a condição socioeconômica e fatores relacionados com a gestão escolar influenciam no desempenho escolar”.

Podemos perceber que famílias com elevado índice socioeconômico apresentam mais preocupação em resolução de problemas familiares do que em educação. O fator socioeconômico é amplamente reconhecido na literatura educacional como um dos principais determinantes da qualidade do ensino e do desempenho escolar dos alunos. De acordo com Alves (2014), as condições socioeconômicas refletem não apenas a capacidade financeira da família, mas também o acesso a recursos culturais, educacionais e sociais que potencializam o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Dessa forma, a desigualdade social manifesta-se de forma significativa no contexto escolar, influenciando diretamente o processo de aprendizagem e a permanência dos alunos na escola.

Dados de pesquisas realizadas por Souza *et al.* (2018) evidenciam que alunos provenientes de famílias com maior poder aquisitivo tendem a obter melhores resultados acadêmicos, pois possuem acesso facilitado a materiais didáticos, ambientes adequados para o estudo e atividades extracurriculares que enriquecem sua formação. Além disso, as condições econômicas influenciam o suporte familiar, fator destacado por Silva (2016), que aponta o envolvimento dos pais como essencial para o sucesso escolar, mas que muitas vezes está condicionado à disponibilidade de tempo e recursos dos responsáveis.

No entanto, não se pode reduzir o impacto do fator socioeconômico apenas à questão financeira. Como frisam Oliveira *et al.* (2017), o capital cultural e social associado às famílias de melhor condição econômica desempenha um papel fundamental na construção do capital simbólico dos alunos, influenciando suas expectativas e projetos de vida. Isso cria um ciclo em que a exclusão socioeconômica reproduz desigualdades educacionais, dificultando a mobilidade social e o acesso equitativo à educação de qualidade.

A compreensão do fator socioeconômico como um elemento multidimensional é crucial para a formulação de políticas públicas eficazes que promovam a inclusão social e educacional. Programas de apoio econômico, juntamente com ações que envolvam a família e a comunidade, podem mitigar os efeitos negativos desse fator, conforme argumentam Santos *et al.* (2020). Como podemos perceber, os fatores socioeconômicos configuram-se como um determinante complexo e decisivo para o desempenho escolar, que vai além da mera condição financeira, envolvendo aspectos culturais, sociais e familiares. Reconhecer essa complexidade é fundamental para que o sistema educacional possa avançar em direção à equidade e à qualidade para todos os estudantes.

3.1.4.2 Fator escolar e pedagógico

Os fatores escolares pedagógicos são todos aqueles que se associam à gestão pedagógica. De acordo com Bordenave (1999, p. 1), “incluem-se nesta categoria todos os processos relacionados com o ensino-aprendizagem das tecnologias que um determinado grupo elegeu como apropriada para seu sistema de produção”, tais como gestão da sala de aula, motivação, recursos materiais, estratégias adotadas por professores, metodologias de ensino, relação professor-alunos/alunos-alunos, ambiente de aprendizagem, estrutura escolar, ambiente escolar, organização e gestão das escolas, políticas pedagógicas, rendimento escolar, entre outros.

Esses fatores escolares e pedagógicos, conforme Bordenave (1999), desempenham papel central na qualidade da educação, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos estudantes. Segundo Libâneo (2013), a organização escolar e as práticas pedagógicas adotadas são elementos fundamentais para a construção de ambientes educacionais propícios à aprendizagem efetiva. Isso inclui a gestão da escola, a formação e a valorização dos professores, além das metodologias de ensino utilizadas.

A formação docente é um dos aspectos mais debatidos na literatura educacional. Tardif (2014) destaca que professores bem preparados e continuamente capacitados tendem a aplicar práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, o que impacta positivamente o rendimento dos alunos. Além disso, a valorização profissional, que abrange condições salariais e reconhecimento social, influencia a motivação e o compromisso dos educadores com a qualidade do ensino (Faleiro, 2017).

O clima escolar, por sua vez, é apontado por Cunha *et al.* (2015) como um fator pedagógico crucial. Ambientes escolares organizados, com relações interpessoais respeitadas e um clima positivo, favorecem o engajamento dos estudantes e a redução da evasão escolar. Esses autores ressaltam que a participação ativa dos alunos no processo educativo, estimulada por práticas pedagógicas dialogadas e centradas no aluno, promove o desenvolvimento crítico e reflexivo.

Além disso, a infraestrutura e os recursos didáticos disponíveis na escola influenciam diretamente o processo pedagógico. Conforme Silva *et al.* (2018), a carência de materiais adequados e espaços físicos inadequados limita a aplicação de metodologias diversificadas e a realização de atividades práticas, impactando negativamente a aprendizagem.

Portanto, os fatores escolares e pedagógicos constituem um conjunto complexo e interligado que demanda atenção integrada dos gestores e formuladores de políticas educacionais. A melhoria da formação docente, a valorização profissional, a promoção de um clima escolar saudável e o investimento em infraestrutura são elementos essenciais para garantir a qualidade do ensino e a equidade educacional.

3.1.4.3 Fatores psicológicos e emocionais

Os fatores psicológicos e emocionais desempenham papel fundamental no desenvolvimento e desempenho dos estudantes no ambiente escolar. Conforme destacado por Almeida (2015), o equilíbrio emocional está diretamente relacionado à capacidade do aluno de se concentrar, assimilar conteúdos e interagir socialmente, aspectos essenciais para o sucesso

acadêmico. O contexto educacional deve, portanto, considerar essas dimensões para promover um ambiente propício à aprendizagem.

A autoestima, a motivação e a regulação emocional são aspectos psicológicos amplamente estudados na área educacional. Segundo Bandura (1997), a autoeficácia na crença do indivíduo em sua capacidade de realizar tarefas influencia significativamente o engajamento e a persistência diante dos desafios acadêmicos. Estudantes com alta autoeficácia tendem a apresentar maior interesse e melhor desempenho escolar.

Além disso, a motivação intrínseca, definida por Deci *et al.* (2000), é crucial para a aprendizagem significativa, pois envolve o interesse genuíno e o prazer pela atividade educativa. A falta de motivação, por sua vez, pode estar associada a fatores emocionais como ansiedade e estresse, que, segundo Lazarus *et al.* (1984), prejudicam a concentração e a memorização.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da inteligência emocional definida por Goleman (1995) como a capacidade de reconhecer, compreender e manejar as próprias emoções e as dos outros. Em ambientes escolares, alunos emocionalmente inteligentes tendem a estabelecer relações interpessoais mais saudáveis, favorecendo o trabalho em grupo e a resolução de conflitos.

Os fatores psicológicos e emocionais configuram dimensões essenciais para a compreensão do processo educacional. Políticas e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento emocional e psicológico dos estudantes contribuem para a melhoria do ambiente escolar e o aumento da qualidade da aprendizagem.

3.1.4.4 *Fatores tecnológicos e contextuais*

Os fatores tecnológicos e contextuais são elementos cada vez mais determinantes na qualidade e eficácia dos processos educacionais na contemporaneidade. A incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar, conforme destaca Moran (2015), transforma as dinâmicas de ensino-aprendizagem, ampliando possibilidades de interação, acesso à informação e personalização do aprendizado. O autor apresenta que a tecnologia, quando integrada de forma planejada e crítica, pode ser um potente instrumento para a democratização do conhecimento.

No entanto, o impacto positivo da tecnologia na educação depende fortemente do contexto em que ela é inserida. Segundo Valente (2017), a disponibilidade de infraestrutura adequada, a capacitação dos professores e a adequação curricular são fatores contextuais

essenciais para que as ferramentas tecnológicas cumpram seu papel pedagógico. Para ele, a ausência desses elementos pode limitar o potencial transformador da tecnologia, reforçando desigualdades já existentes.

Além disso, o contexto social e cultural dos estudantes também influencia a efetividade das tecnologias educacionais. Como ressaltam Kenski *et al.* (2014), a familiaridade dos alunos com dispositivos digitais e a existência de suporte familiar para o uso dessas tecnologias impactam diretamente sua apropriação e uso eficaz no processo de aprendizagem. De acordo com os autores, a tecnologia deve ser compreendida não apenas como um recurso isolado, mas inserida em um contexto mais amplo que inclui fatores econômicos, sociais e culturais.

Dessa forma, o desafio contemporâneo, para Silva *et al.* (2019), reside em articular os fatores tecnológicos com os contextuais, promovendo ambientes educacionais inclusivos e adaptados às demandas do século XXI, na elaboração de políticas públicas que invistam simultaneamente em infraestrutura, formação docente e inclusão digital, indispensáveis para garantir que a tecnologia contribua para a equidade e qualidade educacional. De acordo com esses autores, os fatores tecnológicos e contextuais são interdependentes e precisam ser considerados de forma integrada para promover uma educação de qualidade que seja inovadora, inclusiva e contextualizada.

3.1.4.5 Avaliação e repetência

A avaliação educacional tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas, passando de um enfoque meramente classificatório para uma abordagem que busca compreender e desenvolver competências nos alunos. De acordo com Perrenoud (2000), a avaliação centrada em competências promove uma visão mais ampla do processo educativo, valorizando não apenas o conhecimento acumulado, mas a capacidade do estudante de mobilizar saberes em situações práticas e complexas.

Nesse sentido, a competência é entendida como a articulação integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitem ao indivíduo agir de forma eficaz em contextos diversos (Tardif, 2002). Essa definição amplia o escopo da avaliação, que deve considerar a aplicação prática dos conhecimentos e a capacidade de resolver problemas reais, ao invés de apenas medir a memorização de conteúdo.

Autores como Sacristán (2005) ressaltam que a avaliação formativa, que ocorre durante o processo de aprendizagem, é fundamental para o desenvolvimento das competências, pois oferece *feedback* contínuo e orientações que favorecem o aprimoramento dos estudantes. Já a

avaliação somativa, tradicionalmente focada na certificação, deve ser repensada para contemplar essa visão integradora, possibilitando uma avaliação justa e completa do desempenho do aluno.

Por outro lado, Cavalcante *et al.* (2018) destacam os desafios dessa mudança paradigmática, sobretudo no que tange à formação dos professores, que precisam desenvolver novas competências para elaborar e aplicar instrumentos avaliativos que sejam capazes de captar a complexidade das competências. Além disso, a organização escolar e o currículo precisam estar alinhados a essa concepção para que a avaliação contribua efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

A articulação entre avaliação e competência implica uma reformulação dos processos educacionais cujo foco se desloca para o desenvolvimento integral do estudante, preparando-o para enfrentar desafios do mundo real. Essa mudança requer uma atuação conjunta de professores, gestores e formuladores de políticas educacionais, a fim de promover práticas avaliativas que sejam diagnósticas, formativas e orientadas para a construção de competências.

3.2 METODOLOGIA

Para a realização de qualquer pesquisa, é necessário fazer a escolha dos pressupostos metodológicos que serão utilizados no desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, esclarecemos as opções metodológicas assumidas perante o estudo empírico da investigação realizada.

A metodologia é entendida como conjunto de ferramentas utilizadas por um investigador ou pesquisador: “a Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” (Prodanov *et al.*, 2013, p. 14).

Para esta pesquisa foi utilizado um conjunto de ferramentas metodológicas que permitiu nos aprofundar nas principais questões levantadas pelo caso de gestão. Iniciamos com uma pesquisa documental, que nos permitiu acessar os seguintes documentos da instituição de magistério: pauta da escola, listas definitivas dos alunos, caderneta de avaliação dos alunos, decreto da constituição da escola, lei de base da educação de Angola, para permitir ter acesso aos dados da formação de professores na Escola do Magistério da Lunda Sul.

Recorremos também à pesquisa bibliográfica para compreensão dos seguintes temas: formação de professores, currículo, estágios e organização do sistema de formação de professores, gestão educacional, gestão pedagógica, gestão administrativa, breve consideração

de história da educação de Angola e a enturmação, para compreensão dos fatores da qualidade da formação dos professores. Esses referenciais teóricos foram buscados pelas plataformas *Google acadêmico*, banco da dissertação do PPGP, Scielo, além de livros e artigos científicos publicados, o que viabilizou construir o trabalho de investigação e análise.

O levantamento de dados foi realizado através do uso de entrevistas estruturadas, considerada com um “roteiro rígido, construído com vistas a obter apenas as informações pontuais” (Silva; De Oliveira; Neves, 2021, p. 118). O roteiro da entrevista foi produzido a partir de um referencial teórico composto por quatro eixos: estrutura escolar, gestão pedagógica, formação de professores e qualidade na formação de professores. Esse instrumento foi aplicado em dois grupos compostos por profissionais de diversos cursos ofertados pela escola de magistério pesquisada.

As primeiras entrevistas foram aplicadas a seis coordenadores de cursos, representantes dos seis cursos oferecidos pela Escola de Magistério. A escolha dos coordenadores se deu pela importância dos papéis que desenvolvem na escola, auxiliando na gestão pedagógica e na supervisão dos cursos e por serem também professores que passam nas salas de aulas ministrando diversas disciplinas, além do fato de serem acompanhantes dos alunos estagiários.

O segundo grupo foi composto por três membros da gestão das escolas (Diretor Geral, Administrativo, Pedagógico), profissionais que são responsáveis por supervisionar e fazer cumprir as legislações do ministério da educação, com o compromisso de assegurar que se desenvolvam o processo de educação e ensino na escola. A entrevista começou a ser realizada a partir do dia 23 de setembro de 2025, tendo sido concluída no dia 29 de outubro, tendo, em média, cada entrevista duração de 24 minutos e 56 segundos.

Para análise dos dados fundamentamos na análise do conteúdo proposta por Bardin (1977 *apud* Campos, 2024) que apresenta um método com três fases a destacar: pré-exploração do material (escolher o material a ser analisado para efetuar a leitura fluente), exploração de material (realizar a codificação) e tratamento dos resultados (fazer a inferência, tabular os dados com tabelas e quadros, assim como apresentar os resultados). Esse instrumento foi organizado, de forma que nos permitiu selecionar as partes que foram analisadas e representá-las em um quadro dividido por categorias, quais sejam: estrutura da escola, desempenho das tarefas da gestão pedagógica, formação de professores do magistério e conhecimento dos critérios de qualidade na formação de professores.

A pesquisa foi submetida na plataforma Brasil, para apreciação do comitê de ética, que teve como parecer: “não aprova, pois não cabe parecer do comitê de ética, uma vez que

nenhuma das etapas de coleta de dados que envolve ser humano será realizado em solo brasileiro”, conforme parecer em anexo. A análise dos dados foi feita de acordo com os dados emersos nas entrevistas realizadas com os professores coordenadores e gestores das escolas de magistério das Lundas, ao responderem o roteiro de entrevista (Apêndice A).

Para a análise dos dados levantados com a aplicação dos instrumentos, iniciamos a organização das respostas de acordo com os itens comuns para todos envolvidos, realizando uma leitura minuciosa das respostas e, posteriormente, analisamos as respostas buscando encontrar concordâncias e discordâncias das respostas nas temáticas apresentadas, de acordo com as categorias descritas no referencial teórico, buscando identificar quais fatores encontrados implicam a qualidade da formação nos cursos de magistério da Lunda Sul.

A análise dos dados nos possibilitou a elaboração de um Plano de Ação Educacional, (PAE), que traz propostas que podem mitigar os fatores que interferem na qualidade dos diferentes cursos ministrados na instituição de magistério das Lundas, através de ações que reforcem a importância da gestão escolar centrada na busca de ofertar uma educação de qualidade para todos os cursos de formação.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

A formação docente tem como base conhecimentos e saberes profissionais importantes considerados na organização pedagógica, tais como habilidades, competência e conhecimento para o exercício da profissão docente (Ramalho *et al.*, 2014). Isso porque a qualidade da educação de um determinado país, município ou localidade é relacionada à qualidade dos seus professores (Marchesi *apud* Ramalho *et al.*, 2014), assim como a “melhoria da qualidade e eficácia do ensino tem como variável a valorização do professor” (Isaia *apud* Julião, 2019 p. 463).

Esse tema de formação de professores, para Azevedo *et al.* (2004, p. 9), é apresentado em duas vertentes contextuais: “dos cursos de formação e o da atualização permanente”. A preocupação com a formação de professores como uma formação profissional é maior porque existe dificuldade de identificar a profissionalização do professorado. Isso porque muitas vezes se confunde a designação de “formar professor” em qualquer formação em que se faz presente um professor (Ramalho *et al.*, 2014). A formação desse profissional precisa ser revista para a organização de um lugar próprio, articulando interesses individuais e coletivos, visto que fazer qualquer formação não torna o sujeito professor. Ramalho *et al.*, (2014, p. 27) conceituam como

“formação permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, conhecimentos, habilidades, valores inerentes ao desenvolvimento de competência para o desempenho da docência”.

Destaca-se que não é apenas o caso de aprender uma técnica de ensino, mas precisa ser uma competência, que impacta o exercício da sua atividade docente de forma duradoura que encaminha a melhoria de sua prática.

Precisamos compreender que o desenvolvimento profissional é um processo amplo, flexível e dinâmico que pode envolver vários fatores, como das condições de infraestrutura escolar, do quadro de profissionais, da gestão pedagógica, entre outros. De acordo com Imbernón (*apud* Ramalho *et al.*, 2014, p. 35), “a melhora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores está em parte, em estabelecer os caminhos para ir conquistar melhorias pedagógicas, laborais, sociais assim como também o debate entre coletivos”.

Tendo em conta o nosso tema — gestão pedagógica para formação de professores: estudo de caso em escola de magistério na província das Lundas —, para a construção desta pesquisa, foi possível entrevistar nove participantes, considerados atores centrais da proposta de análise.

A entrevista foi estruturada em quatro eixos temáticos: estrutura da escola, gestão pedagógica, formação de professores e qualidade na formação de professores. Na temática da estrutura escolar foram colocadas quatro questões relacionadas ao aspecto físico da escola, capacidade para atendimento da demanda, influência do estado da escola para atendimento às demandas, visando captar as ideias dos entrevistados sobre questões em torno do bom funcionamento da escola. No que diz respeito à temática da gestão pedagógica foram colocadas sete questões relacionadas à distribuição e desempenho das tarefas da gestão pedagógica, ao funcionamento, à supervisão das atividades dos professores quer no momento de aulas quanto no período do estágio dos alunos.

Já para a temática da formação de professores optou-se por estabelecer o foco na estrutura do projeto de formação na Escola de Magistério Amor do Povo, sua preparação e como isso se relaciona ao perfil de saída e a sua aplicação no contexto da prática. Além disso, buscou-se conhecer a existência de um plano de superação da formação dos professores dessa instituição, uma vez que são todos graduados em Ciência da Educação, precisam ampliar o horizonte dos conhecimentos, participando em cursos de extensão ou em níveis subsequentes como especialização, mestrado ou doutorado.

Para a temática de qualidade na formação de professores nos diversos cursos foram colocadas questões relacionadas à ideia de qualidade do ensino, critérios de qualidade, papel do diretor na promoção da qualidade do ensino, fatores que interferem na formação e desafios para assegurar qualidade na escola de magistério, conforme o quadro 3 a seguir.

Quadro 3- Questões das entrevistas

Temáticas	Questões
Estrutura escolar	Como está atual condições de infraestrutura da escola?
	A escola possuem espaço suficiente para atender a demanda de alunos e professores?
	De que forma a infraestrutura da escola influência na organização das turmas?
	Quais são as principais necessidades de melhoria na infraestrutura?
Gestão Pedagógica	Como considera o desempenho das tarefas do papel da gestão pedagógica na escola de formação de professores?
	Como é feito a constituição das turmas dentro dos diferentes cursos oferecidos?
	Como considera os critérios de constituição de alunos por sala se permitem o desempenho de sua atividade docente?
	Quantos alunos tem por sala?
	Quantos tipos de reuniões que participa na escola?
	Considera favorável o critério de distribuição da carga horaria dos professores, adotados na escola?

	Como tem sido o acompanhamento dos estagiários na escola de aplicação?
Formação de professores	Como estruturado o projeto de formação de professores?
	Como considera a formação de professores oferecida na escola, ajuda no perfil de saída do aluno, no exercício das futuras atividades docentes?
	Existe um planejamento de superação dos professores das escolas de Magistério, como tem sido sua execução?
	Considera a gestão da formação de professores antes e depois de sua participação como coordenador de disciplina?
Qualidade na formação de professores nos diversos cursos	Quais são os critérios de qualidade para formação de professores?
	Qual é o papel do diretor pedagógico na escola de formação de professores para assegurar a qualidade de ensino?
	O que poderia ser feito para melhorar a formação dos futuros docentes e garantir maior qualidade no ensino?
	Quais são os fatores que interferem na qualidade a formação de professores na escola de magistério?
	Quais são os desafios na gestão para garantir a qualidade na formação de professores nos diversos cursos ministrados na escola?

Fonte: Elaborado por autor (2025).

Para a análise de dados das entrevistas dos 9 (nove) participantes, subdividimos os quatro eixos temáticos — estrutura escolar, gestão pedagógica, formação de professores nos diversos cursos e qualidade de ensino — nos diversos cursos em duas categorias: fatores que interferem na qualidade do ensino e qualidade da gestão escolar. Na primeira categoria temos como subcategorias a infraestrutura, a gestão escolar e suas funções e desafios relacionados aos alunos, que, conforme o nosso referencial teórico e as entrevistas, apresentaram-se como fatores predominantes que interferem na qualidade de ensino no caso da escola em estudo. Para a segunda foram apresentadas as seguintes subcategorias: formação continuada, planejamento e distribuição de tarefas.

As categorias em causa foram selecionadas de modo a realizar um estudo de forma detalhada sobre o tema conforme as falas dos entrevistados sobre a gestão pedagógica e a qualidade de ensino ofertado pela Escola de Magistério da Lunda, localizada no município de Saurimo.

Com o objetivo de preservar o anonimato dos entrevistados, os participantes da pesquisa foram identificados da seguinte forma: coordenadores (A, B, C, D, E e F), e para os gestores são designados como gestor 1, gestor 2 e gestor 3. Para tal, apresentamos os fatores que interferem na qualidade do ensino.

3.3.1 Fatores que interferem na qualidade do ensino

Ao longo das entrevistas, os temas que foram mais destacados como fatores que interferem na qualidade de ensino na escola de magistério foram: a infraestrutura escolar, a gestão escolar, o desempenho das tarefas da gestão e desafios relacionados aos alunos. De modo a termos maior entendimento sobre o assunto, apresentaremos, nas próximas seções, os principais achados das entrevistas.

3.3.1.1 Infraestrutura

Apresentaremos, no quadro 4, as principais percepções dos entrevistados a respeito da infraestrutura da escola e como eles percebem a sua influência na qualidade do ensino ofertado.

Quadro 4 - Principais percepções sobre infraestrutura escolar pelos entrevistados

A instituição, quanto à sua estrutura física ela está boa, porque com essas condições dá para decorrer o processo docente educativo (coordenador C).
Não existem instituições perfeitas, existe algumas dificuldades na infraestrutura, tais como na casa de banho, falta de ventilação nas salas de aulas que está relacionado com a própria arquitetura e a localização. Do ponto de vista arquitetônico, a escola de Magistério Amor do Povo tem uma infraestrutura bonita, adequada para atender aos desafios da atualidade. (Coordenador A).
Podemos afirmar que as salas em relação às outras instituições onde passamos, está ainda, apresenta condições apetrechadas com carteiras, existe mínimas condições de trabalho(...), tivemos alguns anos atrás escola que não possuía janelas, carteiras, uma escola que fica no centro da cidade chamada de antigo IMNE. (Coordenador B).
O estado, quando projeta o espaço social, precisa ter em conta vários elementos que podem facilitar a aprendizagem, uma escola de magistério não pode faltar a biblioteca. (Coordenador D)
Ao meu ver, a escola não possui espaço suficiente para atender à demanda dos professores e dos

alunos (Coordenador C).
Uma escola, para ter um normal funcionamento, precisa de possuir uma sala de aulas, as salas de atividades extraletivas, como exemplo da Educação Física, ter também os laboratório, (...) tendo uma dessas infraestrutura faltando vai influenciar negativamente na qualidade da nossa formação (...) exemplo curso de educação faltando os campos de handebol, futebol, voleibol, atletismo e outros significa que isso vai influenciar negativamente na formação deles (Coordenador B).
A sala de professores há dias passei lá não possuía carteira para acomodar professores. Os professores chegam e ficam em pé, sem um espaço onde ele pode preparar os planos de aula, isto é péssimo em termo de professores (...) Tem cursos também que são práticos, como de Biologia e Química, que os seus laboratórios não são suficientemente apetrechados, portanto isso influencia também na qualidade de ensino dos nossos alunos (Coordenador B).
Consideraria que se fosse possível e tivéssemos a competência para encerrar um curso talvez o curso de Educação Física, seria um deles que não poderia continuar na nossa escola por falta de condições para o funcionamento (Gestor 3)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dos nove participantes da pesquisa (três gestores e seis coordenadores), observou-se que a maioria reconhece que a infraestrutura da Escola de Magistério de Saurimo apresenta condições mínimas de funcionamento, mas não plenamente adequadas para garantir um ensino de qualidade. Cerca de sete dos entrevistados relataram deficiências estruturais significativas, como falta de ventilação nas salas, insuficiência de mobiliário e inexistência de laboratórios e bibliotecas. Apenas dois participantes avaliaram a estrutura como “boa” ou “adequada”, embora ainda com ressalvas. Essa distribuição evidencia que, de modo geral, há predomínio de percepções críticas quanto ao impacto das condições físicas na qualidade da formação docente.

Segundo Valente (2017), a disponibilidade de infraestrutura adequada, a capacitação dos professores e a adequação curricular são fatores contextuais essenciais para que as ferramentas tecnológicas cumpram seu papel pedagógico. Sendo essa uma parte da gestão administrativa considerada como pilar da educação, ela precisa estar ligada à gestão pedagógica para assegurar as condições materiais, logísticas para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva (Chiavenato, 2014). Pode-se dizer, ainda, que não é possível pensar em uma escola eficaz sem uma estrutura administrativa bem organizada e comprometida com os valores democráticos (Lück, 2019).

As falas destacadas no quadro 4 revelam uma percepção compartilhada de que a infraestrutura escolar influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Os entrevistados ressaltam aspectos positivos, como a arquitetura externa e a existência de algumas salas apetrechadas, mas enfatizam carências estruturais que prejudicam o trabalho docente e o

desempenho discente, como ausência de biblioteca, insuficiência de espaços laboratoriais e falta de áreas esportivas adequadas. As críticas mais recorrentes apontam que a precariedade física limita a aplicação de metodologias ativas e práticas pedagógicas diversificadas, afetando a motivação de professores e alunos. As menções específicas ao curso de Educação Física, que funciona sem quadra nem equipamentos adequados, e à carência de salas de professores reforçam a percepção de que as condições materiais comprometem a efetividade da formação.

A análise das percepções dialoga com os fundamentos teóricos apresentados no terceiro capítulo. Segundo Lück (2010), a gestão educacional eficaz depende da articulação entre infraestrutura, planejamento e práticas pedagógicas, de modo que o ambiente físico escolar favoreça a aprendizagem e o bem-estar. Paro (2009) complementa que a estrutura material é expressão das condições de trabalho docente e elemento constitutivo da qualidade do ensino, não devendo ser vista apenas como suporte técnico, mas como componente pedagógico. Já Libâneo (2013) e Bordenave (1999) ressaltam que espaços escolares inadequados e ausência de recursos didáticos reduzem a eficácia das práticas de ensino e aprendizagem, especialmente na formação inicial de professores. Assim, a percepção dos entrevistados reflete uma realidade institucional em que a precariedade estrutural interfere nas dimensões organizativas e pedagógicas da gestão escolar.

Nesse contexto, esses fatores de infraestrutura escolar são considerados como fatores intraescolares que desempenham papel central na qualidade da educação, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos estudantes (Bordenave, 1999). Considera-se também como organização escolar as práticas pedagógicas adotadas que são elementos fundamentais para a construção de ambientes educacionais, propícios à aprendizagem efetiva (Libâneo, 2013). Outrossim, a carência de materiais adequados e os espaços físicos inadequados também limitam a aplicação de metodologias diversificadas e a realização de atividades práticas, impactando negativamente a aprendizagem (Silva *et al.* 2018).

Depreende-se que a infraestrutura escolar, quando não é devidamente ajustada, implica a qualidade de ensino que uma instituição escolar oferece ao público interessado. Os fatores de infraestrutura escolar não se restringem só ao patrimônio, mas também à sua organização nos aspectos da gestão, sendo que a gestão administrativa escolar envolve planejamento, organização, direção e controle de atividades relacionadas à administração de recursos humanos, materiais, financeiros e patrimoniais (Vieira; Oliveira, 2021). Essa ideia permite uma melhor compreensão de fatores de gestão que influenciam na qualidade de ensino ofertado pela escola de magistério.

Já no que tange à suficiência do espaço para atender à demanda, o maior número dos entrevistados considera que a escola não possui espaço suficiente para atender à demanda e apenas a minoria dos entrevistados defende que a escola possui espaço para atender à demanda de professores e alunos.

Conclui-se que, embora existam esforços para manter o funcionamento da escola, as deficiências de infraestrutura configuram um dos principais entraves à qualidade da formação docente. A inadequação dos espaços compromete não apenas a execução das atividades pedagógicas, mas também a motivação e o desempenho dos professores e alunos. Essa constatação reforça a necessidade de uma gestão escolar mais estratégica e participativa, capaz de articular recursos, planejamento e políticas de melhoria estrutural. Diante disso, a análise seguinte volta-se à gestão pedagógica e suas funções (quadro 5), buscando compreender como a organização e o acompanhamento das práticas de ensino podem compensar, em parte, as limitações materiais e promover uma formação mais efetiva dos futuros professores.

3.3.1.2 *Gestão escolar e suas funções*

Apresentamos o quadro 5 com as principais percepções dos entrevistados a respeito da gestão escolar e suas funções como um dos elementos que influenciam na qualidade do ensino ofertado.

Quadro 5 - Principais percepções sobre a gestão pedagógica e suas funções

A área pedagógica é o motor da escola, isto é, em coordenação da secretaria pedagógica da escola, que auxilia na inscrição dos alunos e sua distribuição na elaboração dos horários e certificados e muitos outros documentos é a área que vela no processo de ensino na escola (Gestor 1).
Nós da subdireção pedagógica somos considerados como o corpo e o coração da escola, porque sem essa ela a escola não funciona (...) o diretor pedagógico deve ser um líder educacional, que orienta, acompanha e apoia quase todos os trabalhos pedagógicos (Gestor 3)
A distribuição dos estagiários na escola de aplicação faz-se por meio de uma articulação com as escolas de aplicação, em alguns períodos passamos nas escolas para saber como os estagiários estão a desenvolver suas atividades (...)Mas tem sido muito difícil devido à demanda de alunos estagiários(...) às vezes temos de repartir com a diretora pedagógica a supervisão outras (Gestor 1).
(...) não seria possível realizar todas as atividades sozinha, por isso trabalhamos em forma de uma equipa com coordenadores dos cursos, de turno, de disciplina e com o auxílio do corpo docente, para assegurar que tenha qualidade de ensino na escola (Gestor 2).
Um dos fatores é a existência de mais teoria no ensino que a prática, se for aumentar mais horas nas práticas, iremos melhorar mais (Gestor 3).

<p>Por outra desejamos que a escola tenha autonomia para os gestores exercerem os seus papéis. Os papéis da gestão estão centralizados (gestor 3).</p>
<p>(...) dizer que o projeto de escola de magistério foi lindo, mas devido ao mau estado de conservação por parte dos gestores já não corresponde para atender à demanda (Coordenador F).</p>
<p>A gestão pedagógica na escola não é articulada, ela é vertical (...) não existe a descentralização na gestão do processo de ensino e aprendizagem (...) os coordenadores são nominais e não são funcionais, não possuem gabinetes nem condições de trabalhos (Coordenador A).</p>
<p>A distribuição de horários por parte dos professores, temos professores muito sobrecarregados e outros professores que estão praticamente aliviados em termos de carga horária, no entanto o que tenciono dizer que deve se ter equilíbrio a sua distribuição (...) para os professores (Coordenador B).</p>
<p>(...) participamos em reunião de caráter informativo em nenhum momento houve assembleia de professores nem da escola, como professor e coordenador nunca apreciei e desconheço até porque estou nessa instituição desde 2016, nunca tinha acontecido uma reunião desse caráter (Coordenador C).</p>
<p>Quanto à supervisão dos estagiários, dizer que neste quesito nós temos estado a enfrentar dificuldades que tem a ver com o estágio, muitos professores apresentam excesso de estagiário para supervisionar não se concebe que um professor poder acompanhar 5 escolas com 25 (...) seria um pouco difícil para esse professor supervisionar todos com eficiência. (Coordenador, E)</p>
<p>Como coordenador do curso, não sou associado no processo de constituição de alunos por turma, a subdireção pedagógica constituição comissão da sua afinidade, sobretudo nas 10 classe que existe teste de admissão, e, nesse teste, temos existem muitos pedidos e tanta influência, creio que gostariam de ter alguém que para eles conseguem manipulá-lo dar-lhe ordens. Então desconheço o processo de constituição das turmas só assustou lista já publicadas (Coordenador B).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação à gestão escolar considerada como fator que interfere na qualidade de ensino no magistério, de acordo com as falas apresentadas pelos entrevistados, o menor número dos entrevistados considera que a distribuição da carga horária feita pela gestão escolar é conforme a orientação do currículo e o maior número dos participantes na entrevista considera essa distribuição não satisfatória, favorecendo uns, que apresentam carga horária reduzida, e sacrificando outros, com maior carga horária, sendo que um número significativo considera a distribuição satisfatória. Isso pode indicar uma ineficiência no desempenho das tarefas de gestão pedagógica. Assim, para que a gestão seja efetiva, o gestor precisa resistir à lógica tecnicista e instrumental, pautando-se por princípios de justiça social, autonomia intelectual e compromisso ético (Paro, 2020).

Nesse viés, quando foram solicitadas informações sobre a satisfação do desempenho das tarefas de gestão escolar, um número reduzido de entrevistados considera que o desempenho das obrigações da gestão pedagógica é boa e a sua maioria vê que a realização das

tarefas dessa gestão na escola não é eficaz. Nos termos da gestão colaborativa a metade considera que a gestão da escola é paralela, tal como a sua maioria considera que a escola realiza reuniões, mas são apenas reuniões de carácter informativo que não resolvem os problemas da escola, como em forma de uma assembleia colaborativa.

Do ponto de vista do Gestor 3, a gestão pedagógica é concebida como um processo coletivo, sustentado pelo trabalho em equipe e pela cooperação entre diferentes atores institucionais. Ao afirmar que não seria possível realizar todas as atividades sozinho, o Gestor 3 reconhece a complexidade da função e valoriza a participação dos coordenadores e do corpo docente como estratégia para assegurar a qualidade do ensino. Essa visão aponta para um modelo de gestão participativa, no qual a liderança se apoia na articulação entre os diferentes níveis de coordenação pedagógica, sugerindo abertura ao diálogo e à corresponsabilização.

Entretanto, essa concepção contrasta fortemente com a percepção expressa pelo Coordenador A, que descreve a gestão pedagógica como verticalizada, pouco articulada e centralizada. Na sua perspectiva, a ausência de descentralização limita a autonomia dos coordenadores e compromete a eficácia das ações pedagógicas. O fato de os coordenadores serem caracterizados como “nominais e não funcionais” revela uma fragilidade institucional: embora existam formalmente, esses profissionais não dispõem de condições materiais, espaços físicos (gabinetes) nem autoridade operacional para exercer plenamente suas funções. Tal realidade transforma a coordenação pedagógica em uma instância simbólica, esvaziada de poder decisório e de impacto efetivo no acompanhamento do trabalho docente.

Esse desencontro entre o discurso da gestão e a experiência dos coordenadores evidencia uma ruptura entre o planejamento e a execução das políticas pedagógicas internas. Enquanto o gestor percebe a existência de trabalho em equipe, os coordenadores sentem-se marginalizados do processo decisório, atuando mais como executores de orientações superiores do que como agentes ativos da gestão pedagógica. Assim, a colaboração referida pelo gestor pode estar mais associada a uma delegação de tarefas do que a uma verdadeira partilha de poder e responsabilidades.

Do ponto de vista analítico, esse contraponto sugere que a qualidade da gestão pedagógica não depende apenas da intenção de trabalhar em equipe, mas da criação de mecanismos concretos de descentralização, da valorização funcional dos coordenadores e da garantia de condições institucionais adequadas ao exercício de suas funções. A ausência desses elementos gera percepções divergentes e pode comprometer a eficácia da gestão, uma vez que os atores diretamente envolvidos no processo pedagógico não se reconhecem como

participantes efetivos das decisões que orientam o ensino. Em síntese, as duas falas revelam que a gestão pedagógica, embora concebida como coletiva no discurso institucional, é vivenciada como centralizada e pouco funcional por aqueles que são diretamente impactados por suas ações ou omissões. Soma-se a isso a falta de autonomia na gestão das atividades, porque os outros elementos da gestão dependem do gestor principal para executarem as suas tarefas.

De acordo com os participantes da pesquisa, “a gestão pedagógica na escola não é articulada, ela é vertical (...) não existe a descentralização na gestão do processo de ensino e aprendizagem (...) os coordenadores são nominais e não são funcionais, não possuem gabinetes nem condições de trabalhos” (Coordenador A), uma vez que muitos entrevistados na sua fala a consideram como área chave para o exercício das atividades da escola conforme a fala do Gestor 3: “nós da subdireção pedagógica somos considerados como o corpo e o coração da escola, porque sem essa ela a escola não funciona (...) o diretor pedagógico deve ser um líder educacional, que orienta, acompanha e apoia quase todos os trabalhos pedagógicos”. Essa ideia é a mesma comungada por Libâneo (2018, p. 57) para quem “a gestão pedagógica é o eixo em torno do qual se articulam todas as demais dimensões da gestão escolar”. Todo esse contexto confirma que a gestão precisa de articulação para permitir a realização do processo de ensino e aprendizagem com eficiência para assegurar a qualidade de ensino.

Soma-se a isso o problema da distribuição não equitativa de carga horária para professores: “a distribuição de horários por parte dos professores, temos professores muito sobrecarregados e outros professores que estão praticamente aliviados em termos de carga horária no entanto o que tenciono dizer que deve se ter equilíbrio a sua distribuição (...) para os professores” (Coordenador B). Esse problema causa desconforto para professores ao sentirem que subdireção da escola não divide de forma justa tarefa, favorecendo alguns e desfavorecendo outros.

Os entrevistados, quando solicitados a opinar sobre as reuniões que acontecem na instituição, confirmam que, embora sejam feitas reuniões na escola, não se resolvem os problemas, servindo apenas para comunicar os professores sobre os calendários das provas trimestrais, a data oficial da abertura do ano acadêmico: “(...) participamos em reunião de caráter informativo em nenhum momento houve assembleia de professores nem da escola, como professor e coordenador nunca apreciei e desconheço até porque estou nessa instituição desde 2016, nunca tinha acontecido uma reunião desse caráter” (Coordenador C).

Em relação à gestão do estágio supervisionado, considerado como momento de aprendizagem que concilia teoria e prática, quanto à sua supervisão, foi explicitado que “dizer que neste quesito nós temos estado a enfrentar dificuldades que tem a ver com o estágio, muitos professores apresentam excesso de estagiário para supervisionar não se concebe que um professor poder acompanhar 5 escolas com 25 (...) seria um pouco difícil para esse professor supervisionar todos com eficiência”. A mesma ideia é comungada pelo Gestor 1 quando diz que “mas tem sido muito difícil devido à demanda de alunos estagiários(...) às vezes temos de repartir com a diretora pedagógica a supervisão”, para tal, “(...) não seria possível realizar todas as atividades sozinha, por isso trabalhamos em forma de uma equipa com coordenadores dos cursos, de turno, de disciplina e com o auxílio do corpo docente, para assegurar que tenha qualidade de ensino na escola” (Gestor 3). Esse gestor ainda considera que outro fator a ser levado em conta é a existência de mais teoria no ensino que a prática, sugerindo que um aumento de carga horária na prática favoreceria a melhoria da formação.

Para assegurar a qualidade de ensino nessa instituição escolar, a gestão pedagógica deve ser vista como um conjunto de ações que buscam promover a eficácia e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, uma mediação essencial entre a prática docente, o currículo e as necessidades da comunidade escolar (Libâneo, 2018). Outro princípio que deve ser pensado é como a gestão pedagógica envolve a coordenação e a articulação das atividades escolares com foco no aprimoramento constante da prática docente e no desempenho dos alunos (Rosa *et al.*, 2017).

É importante ressaltar que a gestão pedagógica em si não garante melhoria da educação e ensino na escola, sendo preciso uma gestão administrativa eficiente, pautada na racionalidade organizacional, na clareza dos objetivos e na prestação de contas à comunidade escolar (Vieira; Oliveira, 2021). Dando sequência, a seguir apresentamos desafios relacionados aos alunos como outro fator que implica a qualidade de ensino.

3.3.1.3 Desafios relacionados aos alunos

Apresentaremos, no quadro 6, as principais percepções dos entrevistados a respeito dos desafios relacionados aos alunos e como eles percebem a sua influência na qualidade do ensino ofertado no Magistério.

Quadro 6 - As principais percepções dos entrevistados em relação aos desafios enfrentados pelos alunos

<p>Pensarmos no momento do exame de acesso para admissão de novos alunos que concorrem para 10 classe lá. Vamos considerar que a escola não possui condições para albergar todos, porque nos últimos tempos a taxa de aprovação nesse exame de acesso fica no intervalo de 15% a 20% de todos os alunos que testaram só essa percentagem representativa dos alunos que foram admitido(...)80% de alunos que tencionam ingressar para o magistério por falta de espaço esses ficaram de fora dessa instituição, recorrendo para outras ou até mesmo ficando fora do sistema de ensino (Coordenador B).</p>
<p>Nas salas que temos aqui, cabe, de acordo com o número estabelecido pela reforma educativa, mas olhando para o contexto social e onde a escola se localiza excedemos a esse número que a reforma estabelece, chegando a ter uns 80 ou mais de 120 alunos por turma (Coordenador D).</p>
<p>(...) a escola de formação de professores é a mais procurada, devido à sua maior procura, muitos alunos ficam por fora, ainda assim as turmas apresentam excesso de alunos. e então, se queremos zelar pela qualidade, precisamos melhorar a quantidade de alunos por turma (Coordenador E).</p>
<p>Os alunos necessitam de estarem organizados em salas de aulas, mas, se as salas não estiverem em condições nem possuírem espaços suficientes, não tem como poder albergar os próprios alunos, no entanto é necessário que as salas estejam organizadas na medida que possa obedecer às regras de constituição das turmas (...) Não cumpridas as regras conforme manda a reforma educativa do país, que considera que cada sala no máximo deve possuir de 45 a 50 alunos. Na realidade não se efetiva porque existe excesso na sala de aula, isso também implica na conservação da infraestrutura (Coordenador A).</p>
<p>O fluxo de alunos por turma não permite o exercício da atividade docente porque as turmas ficam com 80, 100 ou mais alunos. Primeiro dificulta enquanto professor no exercício da minha atividade, porque com 100 alunos não consigo realizar a avaliação contínua dos alunos, nem permite manter uma atenção individualizada dos alunos. Isso facilitaria se as salas fossem constituídas por poucos alunos, conforme recomendado pelo Ministério da Educação, garantiria uma melhor gestão desse processo (Coordenador A).</p>
<p>Os números de alunos em sala não são linear, é variável de acordo os anos letivos, mas em média são 80 a 90 alunos por sala, desde 2020 o número de alunos começou alterar freneticamente, porque muitos alunos querem abraçar a carreira do professor (Coordenador A).</p>
<p>Precisamos ter alunos com qualidade para servirem a profissão da docência, por esse motivo temos tentado a lutar de forma que os alunos formados tenham conhecimentos sólidos quer na absorção dos conhecimentos quanto na sua aplicação (Coordenador B).</p>
<p>Não temos limites de alunos, devido à quebra das regras para corresponder com as demandas de número de alunos que recebemos (Gestor 1).</p>
<p>Por legislação foram previstos 45 alunos, mas atendendo à nossa realidade, tendo em conta a gestão do governo local, a partir dessas orientações, as salas de magistério são ilimitadas quanto ao número de alunos. (Gestor 3)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os excertos apresentados no quadro 6 evidenciam um contraponto claro entre o quadro normativo da política educacional, a lógica de gestão institucional e a vivência pedagógica daqueles que lidam diretamente com os efeitos da superlotação das salas de aula, sobretudo no contexto da formação de professores. Esse contraste revela como as interpretações e as decisões

da gestão impactam diretamente na qualidade do processo formativo, conforme percebido pelos coordenadores.

No que toca à quantidade de alunos por turma, a maioria dos entrevistados considera que as turmas de magistério apresentam um número excessivo de alunos, que não permite a circulação de professores no corredor, para chegar até o último aluno. Esse fluxo de alunos tem prejudicado muito a realização das atividades dos professores, implicando, assim, a concretização dos objetivos da aula e do projeto de formação, o que se deve à dificuldade encontrada nesse processo através da interferência da política na gestão do processo educativo (Gestor 3).

“Diferente do que a legislação prevê, mas atendendo à nossa realidade, tendo em conta a gestão do governo local, a partir dessas orientações as salas de magistério são ilimitadas quanto ao número de alunos” (Gestor 3). A mesma ideia é apresentada pelo Gestor 1 quando lhe foi perguntado sobre quantidade de alunos por turma, afirmando que não há limites de alunos, devido à quebra das regras para corresponder com as demandas de número de alunos que recebem (Gestor 1). Nesse sentido, a escola considera mais a dimensão organizativa escolar do que a dimensão educativa do rendimento acadêmico dos estudantes e o desempenho profissional do professor no cumprimento das suas tarefas. Se já se mostra desafiador trabalhar com 45 alunos, número previsto pela legislação angolana, em uma turma que não possui limite de alunos, a tarefa se apresenta muito mais difícil. Se, com o número previsto, a diversidade já gera efeitos aditivos, é pouco provável que com esse excesso de alunos na mesma sala se possa realizar uma aprendizagem significativa para todos em que a diversidade seja considerada (Verdasca, 2007).

Nessa perspectiva soma-se a ideia do desinteresse dos alunos na aprendizagem, que é uma das consequências de excesso de alunos por turma. O Gestor 3 considerou a questão do espaço como um dos fatores de desmotivação de alunos para o exercício das suas obrigações, ocasionando desmotivação e pouca participação nas aulas.

A fala do Coordenador D explicita a distância entre o que está previsto na reforma educativa e a realidade concreta da escola. Embora exista um número máximo de alunos definido legalmente, esse limite é ultrapassado em função do contexto social e da localização da instituição, resultando em turmas com 80 ou até mais de 120 alunos. Essa situação traduz um cenário de superlotação crônica, que compromete a organização pedagógica, dificulta o acompanhamento individual dos estudantes e fragiliza o processo de ensino e aprendizagem.

Para o coordenador, o problema não é a inexistência de normas, mas sim a impossibilidade de aplicá-las de forma efetiva.

Por outro lado, as falas do Gestor 1 e do Gestor 3 revelam uma leitura mais pragmática e administrativa da mesma realidade. Ao afirmarem que “não temos limites de alunos” e que, apesar de a legislação prever 45 estudantes por turma, as salas de magistério tornam-se “ilimitadas” para atender às orientações do governo local, os gestores reconhecem explicitamente a quebra das regras normativas. No entanto, essa quebra é apresentada como uma necessidade imposta pela demanda social e pelas decisões superiores, o que desloca a responsabilidade da gestão escolar para fatores externos, como a pressão do sistema e das políticas públicas locais.

Esse posicionamento evidencia uma lógica de priorização do acesso em detrimento da qualidade, em que a ampliação do número de vagas se sobrepõe às condições pedagógicas adequadas. Embora compreensível do ponto de vista da gestão macro educacional, essa escolha gera consequências diretas no cotidiano escolar, percebidas de forma mais intensa pelos coordenadores e professores, que lidam com turmas excessivamente numerosas e recursos limitados.

Nesse contexto, a fala do Coordenador B introduz um elemento crítico fundamental ao enfatizar a necessidade de formar professores com qualidade, capazes de absorver e aplicar os conhecimentos de forma sólida. Ao afirmar que é preciso “lutar” para garantir a qualidade da formação, o coordenador revela uma postura de resistência pedagógica frente às decisões administrativas que favorecem a quantidade. Sua preocupação evidencia que a superlotação não é apenas um problema organizacional, mas um fator que ameaça diretamente a missão formativa da escola, sobretudo quando se trata de preparar futuros docentes.

O contraponto entre gestores e coordenadores mostra, portanto, duas racionalidades distintas: a racionalidade administrativa, orientada pela gestão da demanda e pelo cumprimento de orientações superiores, e a racionalidade pedagógica, centrada na qualidade da formação e nas condições reais de ensino. Enquanto os gestores justificam a flexibilização ou a suspensão dos limites legais como resposta às exigências do contexto, os coordenadores vivenciam os efeitos dessas decisões como entraves à eficácia pedagógica e à formação profissional dos alunos.

Toda essa problemática que interfere no processo de ensino e aprendizagem está relacionada com a gestão escolar, questão que deve ser abordada no item subsequente.

3.3.2 Qualidade da gestão escolar

Nesta temática vamos apresentar uma discussão sobre a qualidade da gestão escolar com base nas entrevistas realizadas, nas quais foram destacados os seguintes pontos: formação continuada, planejamento e distribuição das tarefas, que são demandas que fazem parte da gestão escolar. Nossa análise será empreendida a partir do que os entrevistados falaram sobre formação continuada e seu papel diante da perspectiva de preparar os professores para formação de futuros professores.

3.3.2.1 Formação continuada

Para dar início ao debate, apresentamos no quadro 7 as principais percepções dos entrevistados a respeito da formação continuada ofertada pela escola e como eles percebem a sua influência para assegurar a qualidade do ensino ofertado. Como os professores da Escola de Magistério são todos licenciados em Ciência de Educação, são demandados para responder à questão do eixo de formação de professores: existe um planejamento de superação dos professores de Magistério, como tem sido sua execução? Para satisfazer a essa questão com base nas respostas dos entrevistados, de modo a não ser apresentada de forma isolada, construiu-se esta subseção que apresenta as ideias sobre formação desde a formação de extensão até as formações de pós-graduação, sabendo que a formação continuada no sistema educacional seja vista como processo contínuo, relevante para crescimento profissional, ainda mais quando se trata do ensinar e aprender (Menezes; Lobata, Silva, 2021). A nossa apreciação da formação não será apenas na sequência de grau, mas como processo de atualização dos conhecimentos.

Quadro 7 - Principais ideias apresentadas pelos entrevistados sobre a formação continuada

A qualidade de ensino ofertado eu considero razoável, porque tem a ver com o perfil que a instituição apresenta, assim como o perfil dos próprios professores que está acima da média. (Coordenador F)
Atualização constante dos professores isto é algo deveria ser apontado em primeira instância, é um desafio chave para assegurar a qualidade de ensino (Coordenador B)
A escola trabalha com o currículo de formação de professores, penso que as atividade docentes educativas são feitas no padrão, embora em alguns cursos haver excesso de disciplinas que não poderiam fazer parte sob pena de que alunos dedicam em outras e outras não porque vou aqui contextualizar alguma coisa como 12 classe os alunos continuam a estudar a disciplina de empreendedorismo não sendo uma cadeira específica que é estudada na 10, 11 classe, então não haveria necessidade de continuar com para 12 classe (Coordenador C)
Acontece que, no momento da colocação desses professores para escola de aplicação, muitas dessas escolas onde são encaminhados têm excesso de professores para o primeiro ciclo. Sendo assim, os professores do primeiro ciclo são direcionados para o ensino primeiro exatamente entendemos que

esses professores não foram preparados para esse nível de ensino mais por diferentes seminários que eles têm tido para o seu nivelamento, mas não é aquilo que se esperava (Coordenador B).
Pessoalmente não tenho uma avaliação positiva quanto à formação contínua que a escola oferece aos seus próprios professores, temos apenas alguns seminários que aborda sempre todos os temas quase em todos os anos, que faz com que não tenhamos inovações, até porque o interesse não é o mesmo como se fosse pela primeira vez, porque os professores mais antigos ano após anos trata-se das mesmas coisas e não existe inovação (Coordenador B).
Portanto, a própria escola não está apostando muito na formação do seu pessoal docente e isto se o professor não é atualizado vai dando aulas com planos que datam 5, 6 e 7 anos atrás porque o próprio professor não se inova (Coordenador B).
Não existe troca de experiência com professores de outras instituições, tais como Magistrados de outras províncias, mas alguns professores são selecionados para participarem em alguns cursos, algumas formações em Luanda ou em outras províncias, mas isso não apresenta muito impacto no conto geral (Coordenador B).
Falando a verdade, o professor formado que se considera como o futuro de amanhã, não temos tanta certeza, mas diria que nem todos apresentam a mesma característica, alguns serão bons profissionais mas outros ainda temos as nossas dúvidas (Gestor 3)
Em relação ao plano de superação dos professores da escola de magistério, temos a dizer que não existe nenhum plano em carteira para esse efeito (Gestor 1)
Poucos professores comprometidos (Gestor 1)
A Direção Provincial da Educação deveria mandar professores qualificados de cada especialidade e para cada curso porque nós temos na escola também professores sem qualificação para ministrar aulas na nossa escola (Gestor 3).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para começar, foi questionado aos entrevistados sobre a formação promovida na escola de modo a ampliar os conhecimentos dos professores para corresponder às novas exigências da formação de professores. Na sua totalidade responderam que existe formação oferecida pela Escola de Magistério no período de pausas pedagógicas como refrescamento, sendo que a maioria considera que a formação oferecida não impacta no escopo para atualização dos conhecimentos dos professores, porque são formações com temas repetidos que muitas vezes se tornam aborrecidos.

Alguns dos respondentes destacaram que a escola não promove ação de formação para os professores, dependendo do planeamento nacional, que oferece algumas oportunidades de formação em áreas específicas, como laboratório de Química e Física, assim como não existe troca de experiência com professores de outras instituições, tais como magistrados de outras províncias. Eventualmente alguns professores são selecionados para participar de alguns

cursos, algumas formações em Luanda ou em outras províncias, mas isso não apresenta muito impacto no cômputo geral (Coordenador B).

A formação de professores em Angola constitui um grande desafio para a melhoria da qualidade da ação formativa, particularmente no ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário, que, se for desenvolvido com eficiência e eficácia, poderá influenciar positivamente os subsistemas e níveis de ensino seguintes (Julião, 2020). O autor ainda considera que a melhoria da educação passa também pelos principais protagonistas curriculares que dinamizam o processo educativo. Temos a destacar a figura do professor que quanto mais e melhor se investir na sua formação e articulá-la com o arquétipo curricular do nível de ensino primário e secundário, melhores serão os resultados esperados para o alcance dos níveis subsequentes.

Conforme relatou o Gestor 3 quando solicitado sobre o que pensa em relação aos professores formados na Escola de Magistério, para ele, na realidade, sobre o professor formado que se considera como o futuro de amanhã, não estaria certo de todos apresentarem características que os fariam bons profissionais. A insegurança da gestão sobre a formação do futuro professor demonstra que a escola ainda tem sérios problemas na formação em diversos cursos ministrados na escola. Os depoimentos apresentados evidenciam um desalinhamento significativo entre a responsabilidade institucional pela formação contínua dos docentes, a prática efetiva da escola e os efeitos dessa lacuna na qualidade da formação inicial de professores. O contraponto entre a visão dos coordenadores e a dos gestores revela não apenas percepções distintas, mas também diferentes níveis de responsabilização face às fragilidades do processo formativo.

A fala do Coordenador B é particularmente crítica e revela a perspectiva de quem acompanha de perto o trabalho pedagógico e os seus resultados. Ao afirmar não ter uma avaliação positiva da formação contínua oferecida pela escola, o coordenador destaca a repetição temática dos seminários, a ausência de inovação e a conseqüente desmotivação dos professores mais antigos. Essa repetição sistemática dos mesmos conteúdos, ao longo dos anos, esvazia o sentido formativo das ações e transforma a formação contínua no cumprimento formal, sem impacto real na prática pedagógica. Para o coordenador, a falta de investimento institucional na atualização docente conduz a um cenário preocupante, no qual professores lecionam com planos de aula desatualizados, datando de cinco, seis ou até sete anos, o que compromete diretamente a qualidade do ensino.

Essa percepção evidencia a experiência de quem é impactado diretamente pelas omissões institucionais, pois a ausência de inovação na formação contínua reflete-se na

estagnação metodológica, na limitação de práticas pedagógicas atualizadas e na dificuldade de responder às exigências atuais da formação de professores. O coordenador associa claramente a falta de atualização docente à responsabilidade da escola, sublinhando que, sem estímulo e sem políticas claras de formação, o professor tende a reproduzir práticas antigas, mesmo num contexto que exige constante renovação.

Por sua vez, as falas do Gestor 3 e do Gestor 1 revelam uma postura mais ambígua e, em certos momentos, defensiva. O Gestor 3, ao afirmar que não há total certeza quanto à qualidade dos futuros professores formados, reconhece implicitamente as fragilidades do processo formativo, admitindo que nem todos os formandos apresentarão as competências desejadas. Contudo, essa avaliação aparece mais como uma constatação genérica do que como o resultado de uma análise crítica das causas estruturais do problema, como a ausência de formação contínua eficaz para os docentes formadores.

Já o Gestor 1 é mais direto ao admitir que não existe qualquer plano de superação ou de capacitação contínua em carteira para os professores da Escola de Magistério. Essa afirmação confirma, de forma institucional, a crítica feita pelo coordenador, mas, ao mesmo tempo, evidencia uma lacuna grave na gestão pedagógica: a inexistência de uma política estruturada de desenvolvimento profissional docente. A admissão dessa ausência, sem a indicação de estratégias alternativas ou planos futuros, reforça a percepção de que a formação contínua não tem sido uma prioridade efetiva da gestão.

O contraponto entre as falas revela, assim, duas posições complementares, porém assimétricas. De um lado, o coordenador, enquanto agente pedagógico diretamente envolvido no acompanhamento do ensino, denuncia os efeitos concretos da falta de formação contínua: desatualização docente, repetição de práticas e comprometimento da qualidade da formação inicial. De outro, os gestores reconhecem as fragilidades e a inexistência de planos estruturados, mas tendem a tratar o problema como uma realidade dada, sem explicitar ações concretas para sua superação:

Teremos que trabalhar no sentido de se traçar um perfil de novas competências para o professor, sobretudo se tivermos em conta o contexto educativo, social, político e cultural mais amplo em que ele se inscreve, de modo a darem soluções plausíveis aos inúmeros problemas e a poderem corresponder com as exigências impostas pelos objetivos do currículo do ensino primário, influenciando positivamente outros subsistemas e melhorar a qualidade da ação educativa (Julião, 2020, p. 2).

Dessa forma, não podemos pensar na qualidade do ensino ofertado numa escola sem pensarmos no professor, porque, se queremos assegurar a qualidade de formação oferecida em uma determinada instituição educativa, devemos pensar na superação do professor. Esse profissional precisa da preparação de suas habilidades com competências transversais que atendam à perspectiva global, assim como o planejamento e a organização dos currículos precisam atender não somente às características dos alunos e do contexto, mas também aos conteúdos, métodos e técnicas de avaliação que se devem utilizar, tendo em vista a realidade educativa do ensino em Angola (Julião, 2020). O professor profissional, aquele formado para corresponder com a resolução dos problemas de formação de caráter social e científico, possui saberes que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de sua tarefa cotidiana (Tardif, 2002).

Conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a formação de professores em Angola é entendida como “o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino” (Angola,2020). Nos últimos anos, Brás e Scaff (2023, p. 7) apontam que tem sido uma missão árdua do governo angolano a implementação, desde 2018, de programas para superação de professores, como o “Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD) que visa promover o incremento da qualidade, da qualificação e do desempenho dos professores”. Isso permite adequação da formação dos professores de modo a facilitar a realização da formação do futuro profissional. Esse continua um grande desafio.

Soma-se a essa situação, que pode assegurar a qualidade de ensino na escola de magistério, a questão de planejamento. A seguir se apresenta uma discussão sobre as ideias apresentadas pelos entrevistados a respeito dessa temática.

3.3.2.2 *Planejamento*

Apresentaremos, no quadro 8, as principais percepções dos entrevistados a respeito do planejamento e como eles percebem a sua influência na qualidade do ensino em diferentes cursos ofertados na escola.

Quadro 8 - As principais percepções dos entrevistados sobre o planejamento na escola

Para gestão pedagógica a função principal é planejar, coordenar e fazer o acompanhamento de todas as atividades ou ações pedagógicas da escola assegurando professores e alunos (Gestor 3).

Não existe um planejamento (Coordenador C).
Sendo especialista de educação em infância, quando chegamos ao magistério Amor do Povo, foi possível perceber que muitas disciplinas estavam a ser ministradas de forma diferente, sem considerar os critérios pedagógicos, sobretudo no curso de ensino primário na disciplina de expressão musical, expressão plástica e expressão motor (Coordenador A).
Uma coisa muito desafiadora, eu diria que não tem sido dado espaço suficiente para implementar algumas estratégias, nesse momento, a coordenação (Coordenador B)
Nós, como órgãos auxiliares, planejamos, mas quem deve autorizar a execução é o diretor geral (Gestor 3).
Enquanto gestores, não conseguimos implementar nenhum projeto (Gestor 1).
Porque não existe descentralização na gestão no processo de ensino e aprendizagem porque os coordenadores são nominais e não são funcionais, não possuem gabinetes nem condições de trabalho, não é uma gestão partilhada nem articulada (Coordenador A).
Temos algumas dificuldades, como muitos que estão na escola de aplicação não são professores qualificados formados na área, por isso encontramos dificuldades nas temáticas das planificações (Coordenador F).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O planejamento, como uma tarefa da gestão pedagógica, pode direcionar o processo de ensino e aprendizagem na Escola de Magistério para permitir que os diversos cursos ministrados ofereçam o ensino de qualidade nessa instituição de educação e ensino que tem como objetivo assegurar a formação de professores do pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino secundário. A gestão pedagógica, conforme destacado pelo Gestor 3, tem como função central “planejar, coordenar e fazer o acompanhamento de todas as atividades ou ações pedagógicas da escola assegurando professores e alunos”. Essa definição está alinhada com a literatura educacional apresentada por Fusari (1990), Lück (2010), Paxe (2014) e Libâneo (2018) que compreendem a gestão pedagógica como o eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem, responsável por garantir coerência curricular, acompanhamento docente e qualidade pedagógica. Contudo, ao confrontar essa concepção normativa com os relatos dos coordenadores e gestores, evidencia-se um distanciamento significativo entre o que se define como função e o que se concretiza na prática institucional.

Do ponto de vista de alguns coordenadores, como o Coordenador C, a inexistência de um planejamento pedagógico efetivo é afirmada de forma direta: “Não existe um planejamento”. Essa afirmação contrasta fortemente com o discurso funcional do gestor, revelando uma ruptura entre a intenção institucional e a operacionalização das ações

pedagógicas. Tal lacuna indica que o planejamento, embora reconhecido como essencial, não se materializa como instrumento sistemático de organização do trabalho pedagógico.

Essa fragilidade torna-se ainda mais evidente quando observada a partir da experiência profissional do Coordenador A, especialista em educação de infância, que relata a existência de práticas pedagógicas desalinhadas com os critérios educacionais, especialmente no curso de ensino primário. O depoimento aponta que disciplinas como expressão musical, expressão plástica e expressão motora estavam a ser ministradas “de forma diferente, sem considerar os critérios pedagógicos”. Esse relato evidencia que a ausência de acompanhamento pedagógico consistente compromete não apenas a organização curricular, mas também a qualidade do ensino oferecido aos alunos, afetando diretamente o processo de aprendizagem.

O Coordenador B acrescenta uma dimensão operacional ao problema ao referir que “não tem sido dado espaço suficiente para implementar algumas estratégias”. Esse discurso revela que, mesmo quando há intenção de inovação ou melhoria pedagógica, os coordenadores encontram barreiras institucionais que limitam sua autonomia e capacidade de ação. Tal situação reforça a ideia de uma gestão pedagógica centralizada, na qual a iniciativa dos atores intermediários é restringida.

Essa centralização é explicitada nos relatos do Gestor 3 e do Gestor 1. O primeiro afirma que, embora os órgãos auxiliares planejem, “quem deve autorizar a execução é o diretor geral”, enquanto o segundo reconhece que, “enquanto gestores, não conseguimos implementar nenhum projeto”. Esses depoimentos evidenciam um modelo de gestão verticalizado, no qual o poder decisório se concentra na direção geral, inviabilizando a execução de projetos pedagógicos e enfraquecendo a dinâmica participativa da gestão escolar.

O discurso do Coordenador A aprofunda esse diagnóstico ao afirmar que “não existe descentralização na gestão no processo de ensino e aprendizagem”, destacando que os coordenadores são “nominais e não funcionais”, não dispendo de gabinetes nem condições de trabalho. Essa fala explicita que a função de coordenação pedagógica existe mais no plano formal do que no plano real, o que compromete a articulação pedagógica e impede a construção de uma gestão compartilhada e colaborativa.

Por fim, o Coordenador F chama atenção para um problema estrutural relacionado à formação docente, ao afirmar que muitos profissionais da escola de aplicação “não são professores qualificados formados na área”, o que gera dificuldades na elaboração das planificações. Esse fator agrava os desafios da gestão pedagógica, pois a ausência de

professores com formação adequada limita a eficácia do planejamento e do acompanhamento pedagógico, reforçando a necessidade de ações formativas articuladas e contínuas.

O contraponto entre os discursos evidencia que, enquanto a gestão pedagógica é concebida como um espaço de planejamento, coordenação e acompanhamento, na prática, ela se encontra fragilizada por falta de planejamento sistemático, centralização decisória, ausência de descentralização funcional, limitações estruturais e insuficiente qualificação docente. Esses fatores produzem impactos diretos no trabalho dos coordenadores e professores, bem como na qualidade do ensino oferecido aos alunos, revelando a necessidade urgente de reconfiguração da gestão pedagógica para torná-la mais participativa, funcional e orientada para a melhoria efetiva do processo educativo.

Pode-se, pois, afirmar que o planejamento do ensino é o processo de pensar, de forma "radical", "rigorosa" e "de conjunto", os problemas da educação escolar, no processo ensino-aprendizagem. Consequentemente, planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino (Fusari, 1990, p. 2).

A maioria dos entrevistados considera que a escola, especificamente na área da gestão pedagógica, não realiza o planejamento, apenas tem por cumprir o planejamento dos programas e projetos apresentados pelo Ministério da Educação, conforme prescrito no Decreto nº 32.20 Lei de Base do Sistema de Educação, artigo nº 105, linha 1: “os currículos para educação pré-escolar ensino primário e ensino secundário são de carácter nacional e obrigatório devendo propiciar diálogo efetivo entre saberes locais e universais” (Angola, 2020).

Se a escola não planifica, apenas faz o cumprimento das orientações do ministério, ela não realiza a adaptação tendo em conta a realidade social ou o contexto. Contudo, a mesma lei, o artigo nº 105, linha 2, assim prescreve: “para execução do que se estabelece no número anterior, 20% dos conteúdos curriculares para a educação pré-escolar, ensino primário e secundário são da responsabilidade local”. Apesar disso, o entrevistado relata que, enquanto gestores, não conseguem implementar nenhum projeto (Gestor A). Nesse sentido, a articulação restrita pode indicar que a gestão escolar não tem sido protagonista, porque os documentos legislativos estabelecem a adaptação para atender ao contexto, ou seja, não se usa a margem de 20% estabelecida por lei, passando a total dependência do poder central.

Segundo o Gestor A, essa percentagem inscrita na lei permite que a escola realize o planejamento, quer da execução das atividades de âmbito nacional, assim como para atender à

demanda dos saberes contextuais, mas, sem autonomia para o replanejamento, enquanto gestores, não conseguem implementar nenhum projeto.

Outro grande problema que os membros da gestão pedagógica enfrentam é a falta de autonomia para o planejamento das atividades que possam ajudar na melhoria da qualidade de formação ofertado nos diferentes cursos existentes na escola. Nessa mesma ordem de ideia, “uma coisa muito desafiadora, eu diria que não tem sido dado espaço suficiente para implementar algumas estratégias, nesse momento a coordenação” (Coordenador B).

Na resposta apresentada pelo Gestor C, ele diz que, como órgãos auxiliares, planificam, mas quem deve autorizar a execução é o diretor geral. A planificação em uma instituição de educação deve ser vista como uma estratégia de grande importância porque permite o redirecionamento das atividades escolares como forma de assegurar a qualidade (Prado *et al.*, 2024). Isso porque, numa instituição de educação e ensino, quanto menos se realiza o planejamento, pouco se sabe sobre a formação ofertada na escola, se ela assegura o desempenho da futura profissão do estudante.

Assim, a escola precisa assegurar a autonomia dos órgãos auxiliares permitindo que se realize o planejamento das atividades de formação dos estudantes, de acordo com o entrevistado, “uma coisa muito desafiadora, que não tem sido dado espaço suficiente para implementar algumas estratégias” (Coordenador B). Se a escola não permite descentralizar as atividades, mantém-se mantido na dependência total da gestão máxima. É difícil que os órgãos auxiliares realizem um planejamento sem autorização da gestão principal: “nós, como órgãos auxiliares, planificamos, mas quem deve autorizar a execução é o diretor geral” (Gestor C). O planejamento é preciso ser visto como um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino, ou seja, o seu conceito necessita ser revisto, reconsiderado e redirecionado (Fusari, 1990).

Planejamento é considerado como momento de avaliação dos cumprimentos dos programas e das atividades da escola, para estabelecer o redirecionamento do projeto educativo da escola, não podendo ser reduzido apenas como tarefa de professores, nem como o preenchimento burocrático de formulários, mas sim como uma ação responsável de previsão das ações docentes, fundamentada em opções político-pedagógicas da escola (Prado *et al.*, 2024). Ou ainda, “vai além de uma ação mecânica burocrática; é um conjunto organizado de intenções e ações que busca atingir objetivos específicos, intrinsecamente ligado à prática pedagógica” (Vasconcellos, 1995 *apud* Prado *et al.*, 2024, p. 4).

No entanto, o planejamento, via de regra, permite situar o gestor, o coordenador, o professor em que estado se encontra o cumprimento dos planos e objetivos de formação traçados por esses membros da escola. Soma-se a isso o problema da distribuição de tarefas que será apresentado na seção a seguir.

3.3.2.3 Distribuição de tarefas

Apresentaremos, no quadro 9, as principais percepções dos entrevistados a respeito da distribuição de tarefas e como eles percebem a sua influência na qualidade do ensino ofertado nos cursos do magistério.

Quadro 9 Percepções dos entrevistados sobre distribuição de tarefas

<p>Não existe uma atividade coesa que precise de uma colaboração com os órgãos auxiliares da gestão pedagógica (...), porque na realidade quem desempenha as atividades pedagógicas é a coordenação, isso é que se precisa nessa instituição. Porque uma única pessoa que executa essas todas as atividades não condizem com a especificidade de uma área pedagógica (Coordenador A).</p>
<p>(...) penso que as atividades docentes educativas são feitas no padrão, embora em alguns cursos haver excesso de disciplinas que não poderiam fazer parte sob pena de que alunos dedicam em outras e outras não (Coordenador D).</p>
<p>(...) temos que pensar como temos formado os professores, a escola precisa traçar metas para que saber que professores queremos formar e quantos (Coordenador F).</p>
<p>Acontece que, no momento da colocação desses professores para escola de aplicação, muitas dessas escolas onde são encaminhados têm excesso de professores para o primeiro ciclo. Sendo assim, os professores do primeiro ciclo são direcionados para o ensino primeiro exatamente entendemos que esses professores não foram preparados para esse nível de ensino mais por diferentes seminários que eles têm tido para o seu nivelamento, mas não é aquilo que se esperava (Coordenador B).</p>
<p>(...) mas é o que estamos sempre falando, que não se deve olhar só para os objetivos da escola, mas olhar também no sujeito professores que têm a responsabilidade da formação desse (Coordenador F).</p>
<p>Nós temos um número de jovens bastante preguiçosos que estão mergulhados nas redes sociais gastando maior tempo em brincadeiras, poucas vezes recorrem para as pesquisas, então isso influencia bastante (Coordenador D).</p>
<p>Quando houver distância entre os professores, os alunos e a subdireção pedagógica, claro que não conseguiremos falar das tarefas da gestão pedagógicas (Coordenador E).</p>
<p>Isso algo que deve ser feito antes do início de aulas, temos tido alguns atrasos. Acho que depende de muitos fatores principalmente nas 10 classe que são novos alunos que se integram na instituição, mas as suas listas não são publicadas antecipadamente devido dos pedidos que a escola recebe. Então, nesse ponto, professores começam as atividades letivas sem listas dos alunos, o que tem gerado muitas dificuldades em termo de avaliação.</p>
<p>Não tem livros de pontos. Creio que são tarefas que deveriam ser asseguradas antes o início das aulas porque isso serve para o acompanhamento de professor de modo a monitorar a sua atividade, é também uma forma de avaliação. As outras tarefas é supervisionar o desempenho do professor na</p>

execução das suas atividades profissionais. Se vamos agora ao corredor, vamos observar que existe muitos alunos fora das salas de aulas, mas os professores têm horários já distribuídos (Coordenador B).
Mas basta não disponibilizar o horário, precisa também de uma supervisão da área pedagógica para assegurar (Coordenador B).
Se a direção pedagógica não funcionar, possivelmente teremos um fracasso do ano letivo, é sua responsabilidade a distribuição dos horários, supervisionar das aulas dos professores, fazer cumprir o calendário escolar e a fiscalização do aluno (Coordenador D)
Precisa melhorar o desempenho das suas tarefas, porque a distribuição de alunos por sala não basta, mas precisa realizar o acompanhamento do desempenho das tarefas (Coordenador B).
Sendo que os professores se esforçam para assegurar a formação desempenhando suas atividades, é preciso que os alunos se empenhem para ampliar o conhecimento de forma a abrirem o seu horizonte de conhecimento (Gestor B).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A distribuição das tarefas serve para descrever as competências de cada cargo. Numa instituição escolar, temos os cargos de diretores que podem ser: geral, administrativo e pedagógico), coordenadores (de curso, de disciplina e de turno), chefe de secretaria e cargo de professor. Cada um desses cargos, de acordo com Decreto Presidencial nº 93.21, de 16 de abril, conjugado com o Decreto nº 17.16, da Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino, no artigo nº 95, na 1 linha, estabelece-se que os professores e os demais agentes da educação e ensino são regidos por carreira própria.

Quando foi formulada uma questão sobre a distribuição das tarefas na escola aos entrevistados, a maioria respondeu que a escola realiza a distribuição das tarefas e que o grande problema consiste na falta de delegação de poderes para o desempenho dessas tarefas, assim como sua supervisão. As tarefas devem ser distribuídas com as suas competências e o poder para a execução. A competência é entendida como a articulação integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitem ao indivíduo agir de forma eficaz em contextos diversos (Tardif, 2002).

Em relação a esse ponto, o entrevistado diz que não basta disponibilizar o horário, faz-se necessária também uma supervisão da área pedagógica para assegurar sua concretude (Coordenador B). O asseguramento refere-se ao acompanhamento do desempenho das obrigações delegadas, se for necessário realizar uma nova reorientação de forma que as tarefas sejam desempenhadas e cumpridas com eficiência. Essa ideia é apreciada pelo Coordenador D: “se a direção pedagógica não funcionar, possivelmente teremos um fracasso do ano letivo, é

sua responsabilidade a distribuição dos horários, supervisionar as aulas dos professores, fazer cumprir o calendário escolar e a fiscalização do aluno”. Já o Coordenador E considera que, “enquanto houver distância entre os professores, os alunos e a subdireção pedagógica não conseguiremos falar das tarefas da gestão pedagógica”.

Nessa ordem de ideia muitos defendem que é preciso rever a ineficiência no desempenho das tarefas da gestão pedagógica, que permite com que os outros órgãos auxiliares desempenhem também suas tarefas com clareza e eficiência, conforme relata um dos entrevistados:

Não tem livros de ponto. Creio que são tarefas que deveriam ser asseguradas antes o início das aulas porque isso serve para o acompanhamento de professor de modo a monitorar a sua atividade. É também uma forma de avaliação. As outras tarefas é supervisionar o desempenho do professor na execução das suas atividades profissionais. Se vamos agora ao corredor, vamos observar que existe muitos alunos fora das salas de aulas, mas os professores têm horários já distribuídos (Coordenador B).

Essa fala apresentada pelo entrevistado permite compreender que não basta delegar tarefas para qualquer cargo, é necessário um acompanhamento da pessoa a quem se confia essa tarefa. A nosso ver, esse problema não termina só com os gestores, professores e membros administrativos, mas também “(...) penso que as atividades docentes educativas são feitas no padrão, pese embora em alguns cursos haver excesso de disciplinas que não poderiam fazer parte sob pena de que alunos dedicam em umas e outras não” (Coordenador D). O mesmo entrevistado ainda reforça dizendo que “nós temos um número de jovens bastante preguiçosos que estão mergulhados nas redes sociais gastando maior tempo em brincadeiras, poucas vezes recorrem para as pesquisas, então isso influencia bastante” (Coordenador D).

Penso que a gestão pedagógica na escola precisa ser revista em relação ao desempenho das suas tarefas de forma a assegurar a qualidade na formação dos futuros professores em diversos cursos oferecidos pela instituição. Essa maneira de pensar ressalta um momento importante que é a avaliação formativa, que, ocorrendo durante o processo de aprendizagem, é fundamental para o desenvolvimento das competências, pois oferece *feedback* contínuo e orientações que favorecem o aprimoramento dos estudantes (Sacristán, 2005). Por outro lado, Cavalcante *et al.* (2018) destacam os desafios dessa mudança paradigmática, sobretudo no que tange à formação dos professores, que precisam desenvolver novas competências para elaborar e aplicar instrumentos avaliativos que sejam capazes de captar a complexidade das competências.

No entanto, os fatores escolares e pedagógicos e de avaliação do exercício das tarefas constituem um conjunto complexo e interligado que demanda atenção integrada dos gestores e formuladores de políticas educacionais. Com base nos problemas analisados e perante as respostas dos entrevistados, como forma de minimização para essas situações discutidas na seção de análise de dados, temos, no próximo capítulo, a apresentação do plano de ação educacional como possibilidade de melhoria dos problemas da educação na Escola de Magistério.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo traz o plano de intervenção, propondo ações que possam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na Escola de Magistério da Lunda. Para isso, retomo a questão e os objetivos que nortearam o trabalho de pesquisa: Quais são os principais fatores que influenciam na qualidade do ensino ofertado pelas Escolas de Magistério da província da Lunda? Para responder à questão investigativa, tivemos como objetivo geral da pesquisa analisar a gestão pedagógica em uma escola de magistério e propor ações que colaborem para

a melhoria da formação oferecida. Para a realização, tivemos que sair do geral para o particular, o que nos permitiu traçar os seguintes objetivos específicos: (1) conhecer o histórico da formação de professores em Angola; (2) conhecer e analisar as orientações para a formação de professores em Angola, com foco nos critérios de qualidade para a formação de professores instituídos pelo Ministério da Educação; (3) conhecer e analisar a gestão pedagógica na Escola de Magistério da Lunda Sul, na perspectiva de um estudo de caso, tendo em vista os critérios de qualidade para a formação de professores; (4) analisar as opiniões de gestores escolares e coordenadores dos cursos sobre a formação oferecida, com base nos critérios de qualidade; e (5) propor ações que colaborem para o aprimoramento da gestão pedagógica, visando garantir a realização dos critérios de qualidade na formação dos professores.

Para a consecução da resposta à questão e cumprimento dos objetivos, realizamos nove entrevistas com base em quatro eixos temáticos: estrutura escolar, gestão pedagógica, formação de professores e qualidade de formação de professores em diversos cursos, de forma a identificarmos os fatores que interferem na qualidade da formação dos professores na escola de magistério, como princípio para encontrar soluções que possam melhorar a gestão pedagógica e a qualidade de ensino ofertado.

Faz-se importante reiterar que a motivação para a realização desta pesquisa são as minhas atividades na Escola de Magistério nos últimos cinco anos, na qual exerço docência, em que pude identificar alguns problemas, como: ineficiência da gestão pedagógica no planejamento de ação de formação de professores, tendo em conta as novas dinâmicas de ensino e aprendizagens; dificuldade de monitoramento das atividades dos professores de acordo com os planejamentos quinzenais ou trimestrais apresentados pelo professor na gestão pedagógica e na supervisão dos professores orientadores dos estagiários na escola de aplicação.

Além disso, há questões a serem enfrentadas na distribuição de carga horária, na avaliação das atividades docentes por trimestre que posteriormente compõem a avaliação do desempenho final do professor, assim como na falta de avaliação institucional dos alunos como monitoramento de cumprimentos do planejamento apresentado pelo professor para cada trimestre. Acrescentam-se aos problemas citados outros, como a falta de coerência na constituição de comissões júris para o exame de acesso que assegura o processo de ingresso de novos estudantes e a constituição de conselhos de notas, que tem como base o desempenho apresentado pelos estudantes, que permite apresentar estudantes que podem transitar de classe; a falta de reuniões que tratam os problemas das escolas como assembleias de professores em que

são abordados os assuntos sobre as dificuldades encontradas; a falta de análise do desempenho dos estudantes ao longo de cada trimestre de modo a identificar melhoria e fracasso no processo.

No percurso do segundo capítulo, recorreremos à pesquisa bibliográfica angolana e brasileira, entre outras, que apresentam discussões sobre os temas da história da educação até a formação de professores em Angola, assim como aos documentos da escola: pautas e mini-pautas, listas dos estagiários, de forma a apresentarmos como é a formação de professores para pré-escolar, ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário nas escolas de magistério, assim como acervos do Instituto Nacional de Estatística de Angola.

A construção do terceiro capítulo teve como base estudo bibliográfico do repertório do *Google Acadêmico*, *SciELO*, manuais impressos, para construção do nosso referencial teórico que conjugamos com as entrevistas estruturadas realizadas a partir do dia 23 de setembro de 2025 e concluídas no dia 29 de outubro, cuja duração foi, em média, de 24 minutos e 56 segundos.

Para a sistematização dos dados da pesquisa obtidos por meio das entrevistas, trabalhamos com análise de conteúdo de Bardin (1977), composta por três fases: pré-análise (organização e descrição das entrevistas de acordo com os eixos temáticos), exploração do material (leitura profunda categorização, codificação e repartição em temas das percepções dos entrevistados quanto aos temas) e tratamento dos resultados (organização das palavras-chaves de acordo com os eixos temáticos distribuídos por quadros, análise das percepções dos entrevistados sobre os temas, conjugado com o referencial teórico).

O quadro 10 abaixo apresenta os resultados das percepções das ideias extraídas nas respostas dos entrevistados. Assim, apresentamos as principais propostas de ações voltadas para minimização de problemas da gestão pedagógica presente na Escola de Magistério de Saurimo.

Quadro 10 - Dados da pesquisa e ações propostas

Nº	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	A maioria dos entrevistados considera que a escola não realiza o planejamento das atividades educativas da escola, além da falta de autonomia para os órgãos auxiliares	Reorganização no planejamento de ação formativa: foco no planejamento das atividades educativas.

	realizarem os planejamentos das atividades educativas.	
2	De acordo com a distribuição das tarefas, a maioria dos entrevistados considera que não basta a distribuição das tarefas, sendo necessário que a escola realize a supervisão do cumprimento das tarefas. A maioria encontra dificuldade no acompanhamento dos estagiários, tendo em conta a demanda dos alunos que a escola possui.	Criação de um cronograma para monitoramento das atividades dos professores.
3	Os entrevistados, na grande maioria, consideram que a escola realiza apenas reuniões de caráter informativo, que não satisfazem à resolução das situações da escola.	Construção de um plano de reestruturação das jornadas de reuniões pedagógicas e da gestão.
4	Os entrevistados relatam a formação promovida na escola apontando a necessidade de ampliar os conhecimentos dos professores para corresponder às novas exigências da formação de professores. Constatou-se que existe formação oferecida pela escola de magistério no período de pausas pedagógicas como refrescamento, sendo que a maioria considera que a formação oferecida não impacta no escopo para atualização dos conhecimentos dos professores, porque são formações com temas repetidos que muitas vezes se tornam aborrecidos.	Aperfeiçoamento da Formação Continuada de Gestores e Docentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir dos dados produzidos na investigação resumidos no quadro anterior, vamos apresentar com detalhes como será desenvolvido o nosso plano de ação, com vistas a colaborar para o aprimoramento da gestão pedagógica, tendo como meta o atendimento aos critérios de qualidade para formação dos professores.

4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção tem como base o recurso da metodologia 5W2H, considerada por Marquês (2023) como uma forma de detalhar as atividades que poderão ser desenvolvidas, com recurso às perguntas: o quê, por quê, quem, quando, onde, como e quanto. Ao responder a essas questões, estamos a situar aos membros integrados ao projeto de que forma será realizada a atividade. De acordo com Santos Filho (2021, p. 32), “a metodologia 5W2H traduz-se na utilização de perguntas elaboradas em (inglês) com objetivo de gerar respostas estratégicas que esclareçam o problema a ser resolvido”. No quadro 11 a seguir, apresentamos o plano de ações apreciadas para a Escola de Magistério de Saurimo.

Quadro 11 - Plano de ações para resolução de problemas de gestão pedagógica

Ação 1	Organização de planejamento de ações formativas.
Ação 2	Cronograma do fortalecimento do monitoramento das atividades docentes.
Ação 3	Construção de um plano de reestruturação das jornadas de reuniões pedagógicas e da gestão.
Ação 4	Aperfeiçoamento na formação continuada de gestores e docentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O quadro 11 acima apresenta as quatro principais ações idealizadas pelo pesquisador que, ao serem implementadas na escola, poderão ajudar a minimizar o problema de gestão pedagógica e sua interferência na qualidade de ensino ofertado na Escola de Magistério. Para melhor compreensão, a seguir, vamos apresentar, de forma detalhada, como serão desenvolvidas as ações acima referidas. O nosso plano de ação para intervenção na educação apresenta quatro ações, sendo três para execução da escola: organização de planejamento de ações formativas; cronograma do fortalecimento do monitoramento das atividades docentes e construção de um plano de reestruturação das jornadas de reuniões pedagógicas e da gestão e uma para execução como política, mais abrangente: aperfeiçoamento na formação continuada de gestores e docentes, que envolve a direção provincial da educação no âmbito de formação de quadros da educação.

4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO

As ações do PAE, propostas no quadro 12, serão desenvolvidas em um período curto, de modo a não apresentarem sobreposição uma da outra, como forma de manter a gestão de

recursos humanos e a otimização do tempo de todos os envolvidos. Inicialmente, começaremos com o desenvolvimento da atividade de reorganização do planejamento de ações formativas.

1. Reorganização do Planejamento de Ações Formativas

O objetivo da ação é melhorar o planejamento das ações formativas para garantir a coerência e a eficácia dos processos pedagógicos.

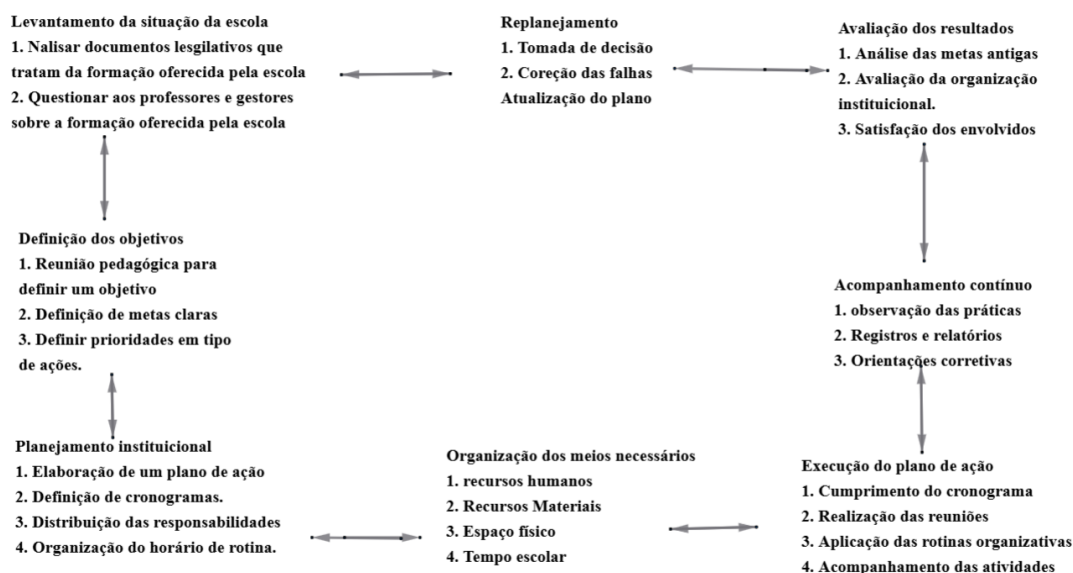
Quadro 12 – Ação 1

What (O quê?)	Organização de planejamento de ações formativas.
Why (Por quê?)	Melhorar o planejamento das ações formativas para garantir a coerência e a eficácia dos processos pedagógicos.
Who (Quem?)	Especialista em gestão da Escola Superior Politécnica da Lunda Sul, gestores pedagógicos, coordenadores de curso e professores.
When (Quando?)	Prazo: 6 meses para implementação inicial.
Where (Onde?)	Na Escola de Magistério de Saurimo.
How (Como?)	A ação de formação de organização e planejamento institucional será realizada em forma de oficina que apresentará oito passos tais: diagnóstico inicial, definição de objetivos, planificação da ação, organização dos recursos, execução das ações, monitoramento, avaliação e replanejamento.
How Much (Quanto Custa?)	Recursos formalizados por parcerias ou recursos internos da escola em articulação com a Diretoria Provincial de Educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A proposta desta ação visa ao desenvolvimento de uma formação com um curso de extensão, no formato de uma oficina com um prazo de seis meses, que propicie um ciclo eficiente de planejamento de forma a obter um modelo de planejamento unificado para cuja concretização há oito fases para serem seguidas, conforme a figura 8.

Figura 8 - Procedimento de formação sobre planificação e organização



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

No que toca à reorganização dos meios necessários ou aparato logístico, que permite a execução do plano, embora existam os recursos internos da escola, para deslocação do pessoal especializado da Escola Superior Politécnica da Lunda Sul e para mantê-los na instituição ao longo do período que decorre essa formação de planeamento, precisa-se de recursos financeiros. Sendo assim, propomos um orçamento total de 16.753.500,00 (dezesesseis milhões e setecentos e cinquenta e três mil e quinhentos Kwanza), ao longo dos seis meses de formação, com dispensa logística. Caso a parceria não se efetive, a ação não vai deixar de acontecer, mas será reorganizada, em outro modelo, híbrida, ou com uma amplitude compatível com os recursos financeiros internos da escola vindo do orçamento geral do estado-OGE em articulação com a Diretoria Provincial e a Escola Superior, para cumprir o objetivo.

Tabela 10- Orçamento para formação de organização de planeamento de ações formativas

N	Descrição da despesa	Quantidades	Custo unitário	Custo total
1	Honorários do formador.	1	500.000,00	500.000,00

2	Material didático	35	500,00	17.500,00
3	Coffee break para formandos	30	4500,00	16.200.000,00
4	Transporte do Formador	1	300	36.000,00
Total				16.753.500,00

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A tabela 10 apresenta o orçamento que será utilizado para custear a formação em organização de planejamento de ações formativas, com duração de seis meses, participação de 21 coordenadores de cursos, seis coordenadores de disciplinas e três gestores escolares, decorrendo tal formação na instituição dos formandos. O custo acima poderá ser arrecadado no âmbito de parcerias com empresas e cooperativas mineiras locais, como CATOCA, LUELE, RIO TINTO, entre outros, assim como recorrência aos fundos disponíveis da instituição vindos do orçamento do governo. Como programa seguinte temos o fortalecimento do monitoramento das atividades docentes.

2. Criar cronograma do fortalecimento do monitoramento das atividades docentes

O objetivo da proposta é melhorar o acompanhamento das atividades docentes e a supervisão das práticas pedagógicas na escola. Para tal, propomos construir um cronograma que permita acompanhamento e avaliação contínua, de acordo com a dinâmica da escola, traçar períodos próprios com base no calendário escolar o monitoramento contínuo, no qual os gestores pedagógicos acompanhem semanal ou quinzenalmente o cumprimento dos planejamentos e os resultados das atividades de ensino.

Quadro 13 – Ação 2

What (O quê?)	Cronograma do fortalecimento do monitoramento das atividades docentes
Why (Por quê?)	Melhorar o acompanhamento das atividades docentes e a supervisão das práticas pedagógicas na escola.
Who (Quem?)	Gestores pedagógicos, coordenadores de curso e supervisores de estágio
When (Quando?)	Duração de três meses para implementação.
Where (Onde?)	Na Escola de Magistério
How (Como?)	A construção do cronograma é realizada de acordo os seguintes passos: identificação das tarefas, delegação das tarefas, estimativa de metas,

	apresentação do tempo de monitoramento, execução das atividades, avaliação e reflexão e tomada de decisão.
How Much (Quanto Custa?)	Recursos internos (tempo de gestores e supervisores).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A construção do cronograma de monitoramento visa à realização do acompanhamento sistemático das atividades docentes por parte do gestor pedagógico, coordenador do curso, assim como o coordenador de disciplina. Para construção desse cronograma, o gestor pedagógico precisa primeiro identificar as tarefas de cada professor, apresentando a sua planificação quinzenal de suas atividades letivas devidamente detalhada, quantos temas e subtemas serão trabalhados, argumentando o que pretende com isso (Vásquez, 2024).

De acordo com as quantidades das aulas a serem ministradas pelo professor, o gestor poderá ter a mínima noção da meta letiva planejada pelo professor. Caso não consiga cumprir, deve manter informado o seu superior. A sua execução carece de uma sincronização entre a gestão pedagógica e o professor, de forma a facilitar a avaliação da execução da planificação que poderá indicar uma reflexão para tomada de decisão de melhoria na atividade do professor, conforme o quadro 14 da proposta do cronograma para o monitoramento das atividades educativas por gestor pedagógico.

Quadro 14 - Cronograma da supervisão da atividade docente

Setembro 2026/2027		
Semana	Supervisão	Observações
1 à 5	Apresentação da planificação	Começo da atividade letiva planejada
8 à 12	Acompanhar as aulas dos professores	Ao final da aula tecer alguns comentários
15 à 19	Assistir aulas dos professores	Ao final de aula tecer alguns comentários
22 à 26	Assistência de aulas dos Professores	

Outubro 2026/2027		
6 à 9	Apresentação da planificação	Como foi o cumprimento dos objetivos.
13 à 17	Assistência de aulas	Ao final de uma aula tecer alguns comentários
20 à 24	Assistência das aulas dos professores	Ao Final tecer alguns comentários
Novembro 2026/2027		
3 à 7	Apresentação da planificação	Como foi o cumprimento dos objetivos
10 à 14	Assistência das aulas de professores	Ao final da aula tecer alguns comentários
17 à 21	Assistência das aulas dos professores	Ao final de cada aula apresentar alguns comentários sobre desempenho da sua atividade docente.
1 à 5	Reunião	Para avaliação do cumprimento
15 à 19	Assembleia dos professores	Nessa assembleia participaram diretor geral, diretor pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O cronograma apresentado permite ao gestor pedagógico realizar milimetricamente o acompanhamento e o monitoramento das atividades letivas desenvolvidas pelos professores, como parte da tarefa da supervisão de sua gestão. A implementação dessa ação permitirá refletir nos resultados que foram desenvolvidos ao longo do trimestre pelos professores, o que possibilita assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Essa ação permitirá uma supervisão ativa e *feedback*, de forma a estabelecer práticas regulares de supervisão pedagógica com *feedback* construtivo para os professores, focando no desenvolvimento das habilidades pedagógicas e na adequação do conteúdo ensinado às necessidades dos alunos. Assim, não será

apenas com os estudantes da 10^a até 12^a classe, mas também ajudará no acompanhamento e apoio aos estagiários como uma forma de melhorar a supervisão dos professores orientadores de estágio, criando um sistema de acompanhamento mais rigoroso e estruturado das práticas pedagógicas dos estagiários.

3. Construção de um plano de reestruturação das jornadas de reuniões pedagógicas e da gestão

O objetivo da ação é garantir que a comunicação interna e as decisões pedagógicas sejam mais eficazes e coordenadas, buscando aperfeiçoar as discussões pedagógicas na escola. Para isso, propomos ações de implementação de reuniões regulares de planejamento e acompanhamento, estabelecendo reuniões semanais ou quinzenais entre gestores pedagógicos, coordenadores de curso e professores, para discutir os desafios pedagógicos, avaliar o progresso dos alunos e ajustar os planejamentos conforme necessário.

Quadro 15– Ação 3

What (O quê?)	Construção de um plano de reestruturação das jornadas de reuniões pedagógicas e da gestão.
Why (Por quê?)	Garantir comunicação interna eficaz e decisões pedagógicas mais coordenadas.
Who (Quem?)	Membros da direção, gestores pedagógicos, coordenadores de curso e professores.
When (Quando?)	Uma semana no começo de cada trimestre do ano letivo.
Where (Onde?)	Na sala de multimídia.
How (Como?)	Apresentar um cronograma com datas definidas e local de ocorrência das reuniões.
How Much (Quanto Custa?)	Recursos internos e tempo dos envolvidos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa ação visa à promoção de assembleias de professores que decorrem em cada trimestre, nas quais serão debatidos os problemas da escola, compartilhadas boas práticas e desenvolvidas soluções colaborativas. Com isso, estaremos em condições de criar Comissões Pedagógicas de Avaliação formadas por professores, coordenadores, professores, um membro da comissão de pais e encarregados de educação sob supervisão do gestor pedagógico sob orientação do diretor geral da escola, que coordena as comissões pedagógicas, como

responsável pela análise das avaliações institucionais dos alunos e pela análise dos relatórios de desempenho dos docentes. São considerados como responsáveis membros de direção que atuaram no processo de supervisão, durante um período de uma semana, no começo de cada trimestre do ano letivo.

Quadro 16 - Proposta de reuniões escolares

I Trimestre					
Data	atividade	Público Alvo	Meta	Sugestões de Estratégias	Local do evento
10 à 20/07/2026	1 <input type="checkbox"/> reunião	Diretor Geral, subdiretor pedagógico, administrativo, chefe de secretaria, coordenador do turno.	3 reuniões por trimestre e uma reunião do final do ano acadêmico.	A ser realizado em cada primeira semana laboral do começo do trimestre e na última semana do término do ano acadêmico	Na escola
02 à 05/09/2026	2 <input type="checkbox"/> reunião				
05 à 12/04/2027	3 <input type="checkbox"/> reunião				
26 à 30/08/2027	4 <input type="checkbox"/> reunião				
Reunião do conselho pedagógico					
01 à 05/09/2026	1 <input type="checkbox"/> reunião	Diretor geral, subdiretor pedagógico, administrativo, coordenador do curso, coordenador de disciplina e coordenador do turno.	Seis reuniões anuais.	No início e no final de cada trimestre, distribuídas em 2 reuniões por trimestre	Na escola de Magistério.
26 à 29/12/2026	2 <input type="checkbox"/> reunião				
02 à 07/01/2027	3 <input type="checkbox"/> reunião				
08 à 12/04/2027	4 <input type="checkbox"/> reunião				
28 à 29/04/2027	5 <input type="checkbox"/> reunião				

25 à 26/07/2027	6 <input type="checkbox"/> reunião				
Reunião da Assembleia de professores					
03 à 07/09/2026	1 <input type="checkbox"/>	Diretor Geral, subdiretor pedagógico, administrativo, coordenadores e professores.	Seis reuniões anuais.	uma no final e outra no começo	Na Escola de Magistério.
15 à 20/12/2026	2 <input type="checkbox"/>				
10 à 11/10/2027	3 <input type="checkbox"/>				
28 à 30/03/2027	4 <input type="checkbox"/>				
17 à 20/04/2027	5 <input type="checkbox"/>				
28 à 30/07/2027	6 <input type="checkbox"/>				
Assembleia Geral dos trabalhadores					
28 à 30/08/2027		Todos os trabalhadores da escola.	Duas reuniões por ano.	No início do ano letivo e no final	Na escola de Magistério.
19 à 25/07/2028					

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O quadro 16 apresenta uma proposta de plano de ação para a realização das reuniões, tais como do conselho de direção, do conselho pedagógico, da assembleia de professores e assembleia geral dos trabalhadores, sem prejuízo das atividades letivas. A sua organização tem como base o calendário nacional do ensino secundário pedagógico, sendo sugestões que podem servir como base para execução e reflexão das atividades letivas de forma a ajudar na compreensão da elaboração das agendas das reuniões de acordo com o Decreto Presidencial nº 93/21, que estabelece o regime jurídico para o exercício de cargo de direção e chefias nas instituições públicas.

4 Aperfeiçoamento na formação continuada de gestores e docentes

O objetivo da ação é proporcionar formação contínua para docentes, garantindo a atualização constante dos conhecimentos e habilidades necessárias para uma gestão pedagógica eficaz. Essa ação será desenvolvida com a realização de Programas de Formação Continuada voltados para docentes, abordando temas como gestão pedagógica, novas metodologias de ensino, uso de tecnologias educacionais e práticas de avaliação.

Quadro 17– Ação 4

What (O quê?)	Aperfeiçoamento na formação continuada de gestores e docentes.
Why (Por quê?)	Proporcionar formação contínua para atualização dos conhecimentos e habilidades necessárias à gestão pedagógica eficaz e dos conhecimentos científicos específicos.
Who (Quem?)	Gabinete Provincial da Educação e Escola do Magistério.
When (Quando?)	No período de 3 anos.
Where (Onde?)	Instituições parceiras do Ensino Superior de Angola.
How (Como?)	Propor ao Gabinete Provincial uma ação intersetorial entre Instituições de Ensino Superior, Escolas de Magistério e Gabinete, uma formação sistêmica para as áreas de gestão e docência, podendo ser na modalidade de extensão ou especialização.
How Much (Quanto Custa?)	Recursos do Gabinete, da Escola de Magistério e termos de colaboração com Instituições de Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O presente plano de ação para formação continuada apresenta-se como uma proposta estratégica a ser submetida ao Gabinete Provincial da Educação, com vistas ao fortalecimento

da qualidade do ensino na Escola de Magistério de Saurimo. Parte-se do pressuposto de que a formação contínua constitui uma política institucional indispensável para assegurar o desenvolvimento profissional de professores e gestores escolares, garantindo que estes desempenhem as suas funções com maior eficiência, rigor científico e competência pedagógica.

A justificativa desta proposta assenta no papel estratégico da Escola de Magistério enquanto instituição responsável pela formação de futuros docentes, cuja missão ultrapassa a mera transmissão de conteúdo, envolvendo a construção de competências profissionais, éticas e sociais fundamentais ao exercício da docência. Contudo, evidenciam-se dificuldades persistentes no processo de ensino e aprendizagem, manifestadas tanto na prática pedagógica dos docentes quanto na gestão escolar. Tais fragilidades refletem-se no baixo aproveitamento dos alunos e decorrem, sobretudo, da insuficiente atualização pedagógica, da limitação na gestão pedagógica, da reduzida diversificação metodológica e da frágil articulação entre teoria e prática. Acresce-se a isso a necessidade de fortalecimento da liderança pedagógica dos gestores escolares, especialmente no acompanhamento docente e na tomada de decisões orientadas para a melhoria da aprendizagem. Nesse contexto, a formação continuada surge como espaço privilegiado de atualização profissional, reflexão crítica e reconstrução das práticas pedagógicas e de gestão, justificando a implementação deste plano como estratégia de superação das fragilidades identificadas.

O objetivo geral consiste em promover a formação continuada de professores e gestores, visando à melhoria da qualidade do ensino na Escola de Magistério de Saurimo. Como objetivo específico, apresentar ao Gabinete Provincial da Educação a proposta da formação continuada para a atualização dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de competências necessárias à gestão pedagógica eficaz. O público-alvo integra professores, coordenadores e gestores escolares, com foco particular nas dimensões pedagógicas da prática educativa.

No que se refere às metas, prevê-se assegurar a formação de 100 profissionais da instituição em diversas áreas estratégicas, esperando-se que, após a conclusão das formações, verifique-se melhoria significativa no cumprimento da missão institucional de formar professores para o sistema público do nível primário e secundário. As ações formativas serão organizadas como cursos de extensão, especialização, com duração de um ano, abrangendo áreas como ensino de Matemática, Geografia, Química, Biologia, Física, Línguas Estrangeiras, Informática, Práticas Laboratoriais, Pedagogia e Educação Inclusiva, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola.

A vigência do plano de capacitação está prevista para dez anos, garantindo continuidade e sustentabilidade das ações formativas. O planejamento e o acompanhamento dos resultados serão assegurados mediante a realização de diagnósticos periódicos junto de professores e gestores, permitindo identificar áreas críticas que comprometem a qualidade do ensino. Paralelamente, prevê-se o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras, visando à ampliação das oportunidades formativas e à consolidação de redes de cooperação acadêmica.

Para a implementação do plano, os fundos serão do Gabinete Provincial da Educação, da Escola de Magistério e termos de parceria com Instituições de Ensino Superior. Por essa via propõe-se a submissão ao Gabinete Provincial da Educação, para análise, validação e apoio institucional e financeiro, assegurando a viabilidade do programa. Em síntese, o presente plano de formação continuada constitui uma estratégia estruturante para o fortalecimento da prática pedagógica, valorização dos profissionais da educação e melhoria dos resultados de aprendizagem, contribuindo para o cumprimento da função social da escola na formação de cidadãos e futuros docentes comprometidos com o desenvolvimento social.

As ações foram escolhidas com base nos resultados apresentados pelos entrevistados naquilo que consideram como fatores da gestão pedagógica que interferem na qualidade da qualidade de ensino ofertado na escola de magistério de Saurimo. Consideramos-as pertinentes para a resolução dos problemas da gestão pedagógica, uma vez que, nas intervenções apresentadas pelos participantes, as falas ficaram em torno do problema no planejamento escolar, considerado por Prado *et al.* (2024) como momento de avaliação.

Uma vez que toda atividade para ser realizada precisa de um planejamento, propomos ações que preparem gestores e coordenadores sobre a reorganização do planejamento de ações formativas como forma a explicitar quão poderosa é a realização da planificação das atividades.

Não basta que a escola disponha apenas de um planejamento bem estruturado, pois, para que as ações pedagógicas se concretizem de forma eficaz, torna-se essencial a construção de um cronograma que oriente a execução das atividades. Nesse sentido, os resultados obtidos por meio das entrevistas revelam quão importante é a elaboração de um cronograma de supervisão das atividades docentes, uma vez que este possibilita o acompanhamento sistemático do trabalho dos professores.

O cronograma de supervisão configura-se como um instrumento de redirecionamento das práticas pedagógicas, permitindo à gestão pedagógica, aos coordenadores e aos próprios professores situar-se quanto ao cumprimento de suas obrigações no contexto escolar. Dessa

forma, contribui para a identificação de fragilidades, para a tomada de decisões e para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, torna-se necessário elucidar de forma clara, por meio de uma preparação adequada, o papel e o poder que a construção de um cronograma de supervisão exerce na dinâmica escolar. Quando utilizado como estratégia pedagógica, esse instrumento fortalece a gestão pedagógica e promove melhorias significativas na qualidade do ensino oferecido pela escola.

Soma-se a isso o impacto do planejamento das reuniões que possa permitir refletir, em conjunto, sobre a situação da escola, considerando a capacidade de saber ouvir para melhor tomar decisões. As reuniões são consideradas também como um momento de balanço das atividades, o que pode refletir no replanejamento. Como um dos fatores de interferência na gestão pedagógica, precisamos formar os nossos gestores, coordenadores e professores com materiais claros sobre o impacto das reuniões: extraordinárias, ordinárias, assembleias dos trabalhadores, assim como as assembleias gerais, como forma de trazer para a gestão pedagógica a perspectiva de uma gestão participativa (Paro, 2020).

Integra também o PAE o aperfeiçoamento da formação continuada dos gestores e professores, porque, para melhor prestar os serviços da escola, é necessário que todos tenham conhecimento das suas obrigações e do seu papel na execução das tarefas. Para isso, precisamos de professores e gestores devidamente preparados para corresponderem aos desafios da ação de formação de sujeitos de forma integral. O Coordenador F, ao falar sobre a questão, diz: “(...) mas sé o que estamos sempre falando que não se deve olhar só para os objetivos da escola, mas olhar também no sujeitos professores que têm a responsabilidade da formação desse”. A partir dessa ideia apresentada por esse entrevistado e por outros, traçamos um plano de ação de formação de professores que visa capacitar os professores para corresponderem aos desafios da atualidade.

No entanto, é mister destacar que estamos cientes de que a apresentação dessas propostas traga soluções infalíveis para a resolução de todos os problemas que a escola enfrenta, mas, antes, que sejam vistas como uma via de solução que possa minimizar os problemas da gestão pedagógica, como forma de preocupação com a qualidade do ensino ofertado em diferentes cursos da escola. A seguir tecemos as considerações finais do nosso trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como questão norteadora compreender “quais são os principais fatores que influenciam a qualidade do ensino ofertado pelas Escolas de Magistério da província das Lundas”, buscando analisar a gestão pedagógica e propor ações para o aprimoramento da formação docente. O estudo teve como objetivo geral analisar a gestão pedagógica em uma

escola de magistério e propor intervenções que pudessem contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores. Os demais objetivos específicos deste estudo foram: (1) conhecer o histórico da formação de professores em Angola; (2) conhecer e analisar as orientações para a formação de professores em Angola, com foco nos critérios de qualidade para a formação de professores instituídos pelo Ministério da Educação; (3) conhecer e analisar a gestão pedagógica na Escola de Magistério da Lunda Sul, na perspectiva de um estudo de caso, tendo em vista os critérios de qualidade para a formação de professores; (4) analisar as opiniões de gestores escolares e coordenadores dos cursos sobre a formação oferecida, com base nos critérios de qualidade; e (5) propor ações que colaborem para o aprimoramento da gestão pedagógica, visando garantir a realização dos critérios de qualidade na formação dos professores.

Os capítulos da dissertação foram organizados de modo a dar conta dessa trajetória investigativa. O primeiro capítulo apresentou a introdução da pesquisa, expondo a problemática observada na Escola de Magistério de Saurimo, a justificativa, a questão de pesquisa, os objetivos e o percurso metodológico adotado, de natureza qualitativa e caráter de estudo de caso.

O segundo capítulo contextualizou o histórico da formação de professores em Angola, desde o período colonial até as reformas educacionais mais recentes, destacando a criação dos cursos de magistério e o papel que esses desempenham na formação inicial docente.

No terceiro capítulo, foram discutidos os referenciais teóricos sobre gestão educacional, gestão pedagógica e critérios de qualidade na formação de professores, fundamentados em autores como Lück (2010), Paro (2009), Tardif (2014), Julião (2019), Moran (2015), Araújo *et al.* (2021) e Almeida (2015).

O quarto capítulo apresentou o Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas estratégicas de reorganização dos processos de gestão pedagógica, formação continuada de professores e gestores, planejamento participativo e criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação institucional. Essas ações buscam tornar a gestão mais eficiente, democrática e voltada à melhoria dos resultados de aprendizagem.

Entre as principais conclusões, verificou-se que a gestão pedagógica da escola investigada apresenta fragilidades relacionadas ao planejamento das atividades formativas, ao monitoramento das práticas docentes, à avaliação institucional e à comunicação entre gestores e professores. Também foi constatada a necessidade de formação continuada e de fortalecimento da liderança pedagógica como instrumento de melhoria da qualidade da

formação docente. O PAE, portanto, propôs um conjunto de ações formativas e de gestão colaborativa capazes de mitigar essas dificuldades.

Contudo, reconhece-se que esta pesquisa apresenta limitações, uma vez que se restringe a um único estudo de caso na Escola de Magistério da Lunda Sul e a um número reduzido de participantes (nove entrevistados). Assim, as conclusões não podem ser generalizadas para outras instituições. Sugere-se que estudos futuros ampliem a amostra para outras escolas de magistério de diferentes províncias, incorporem a visão dos alunos em formação e aprofundem a análise quantitativa dos resultados educacionais.

Em termos de relevância social e acadêmica, o estudo contribui para o debate sobre a qualidade da formação de professores em Angola, oferecendo subsídios para políticas públicas e estratégias de gestão escolar mais eficazes. Do ponto de vista social, destaca a importância de uma gestão pedagógica comprometida com a valorização do docente e com a melhoria do ensino nas escolas de formação de professores.

Por fim, este trabalho representou também um crescimento pessoal e profissional. A pesquisa permitiu-me — como autor — refletir criticamente sobre a minha prática docente e sobre o papel do gestor pedagógico, ampliando minha compreensão acerca das dinâmicas institucionais e da importância da liderança educacional. Acrescenta-se que o processo de investigação fortaleceu minhas competências como professor e gestor, estimulando uma atuação mais consciente, reflexiva e orientada pela busca de qualidade na formação dos futuros professores da Lunda Sul e de Angola.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. **Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens 1. Ciclo do Ensino Secundário**. 1 Edição. ed. Luanda: INIDE, 2005. 30 p. DOI Digital. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13526315-Reforma-educativa-manual-de-apoio-ao-sistema-de-avaliacao-das-aprendizagens-para-o-i-0-ciclo-ph-d-manuel-afonso.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- ALFREDO, F. C. H.; TORTELLA, J. C. B. Avaliação da aprendizagem na formação de professores em Angola. **Roteiro**. UNOESC [online] v. 37, nº 02, p. 191-209, 2012. ISSN 2177-6059.
- ALMEIDA, L. F. Psicologia e educação: o papel das emoções no aprendizado. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, nº 2, p. 345-360, 2015.
- ALVES, M. A. O impacto das condições socioeconômicas no desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, nº 58, p. 215-234, 2014.
- ANGOLA. Ministério da Educação. Lei nº 17/16 de 7 de Outubro. Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino. Angola: imprensa Nacional. Diário da República nº 170, I Série, 2016.
- ANGOLA. Ministério da Educação. Lei nº 32/20 de 12 de Agosto. Lei de base do Sistema de Educação e Ensino. Angola: Imprensa Nacional. Diário da República nº 123, I Série, 2020.
- ANGOLA. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº273/20 de 21 de Outubro. Regime Jurídico da Formação Inicial de educadores de infância, de Professores do ensino primário e de professores do ensino secundário. Angola: Imprensa Nacional. Diário da República nº 168, I Série 21 de Out. 2020.
- ANGOLA. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº 205/18 de 3 de Setembro. Programa Nacional de Formação e Gestão de Pessoal Docente. Angola: Imprensa Nacional. Diário da República nº 135, I Série, 2018.
- ANGOLA. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº 109 de 26 de Maio. Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Angola: Imprensa Nacional. Diário da República nº 98, I Série, 2011.
- ANGOLA. Ministério da Educação. Decreto Executivo nº 136/24 de 24 de Julho. Regulamento das Provas de seleção para Admissão aos cursos do ensino secundário técnico profissional das instituições públicas, público-privado e privado. Angola: Imprensa Nacional. Diário da República nº 118, I Série, 2024.
- ANGOLA. Ministério da educação. Decreto Executivo nº 113/21 de 23 de Junho. Criada Escola do II ciclo do ensino Secundário Pedagógico, denominada Magistério nº 01 “ Amor do Povo” de Saurimo. Angola: Imprensa Nacional. 2021.
- ANGOLA. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº 93/21 de 16 de Abril. Regime Jurídico do Exercício de cargo de Direção e Chefia em instituições de educação pré-escolar, Ensino Primário e Secundário. Angola: Imprensa Nacional. Diário da República nº 67, I Série, 2021.
- ANGOLA. Instituto Nacional de Estatística. **Projeção da população**: Província da Lunda Sul. Luanda: INE, 2016. 1500 exemplares. Disponível em: <http://www.ine.gov.ao/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ANGOLA. Ministério da Economia e Planeamento. **Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027: Impacto socioeconómico sustentável**. Luanda: Ministério da Economia e Planeamento, 2023.

ANGOLA. Ministério da Educação. Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística. **Anuário Estatístico da Educação 2021/2022**. Luanda: Ministério da Educação, 2024.

ANGOLA. Ministério da Educação. Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística. **Anuário de Estatística da Educação 2022/2023**. Luanda: Ministério da Educação, 2025.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano curricular ensino secundário geral**. 1 ed. Luanda: Editora Moderna, 2019.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário**. Luanda: Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CAARE), 2010.

ANGOLA. Ministério da Educação ensino superior ciência e tecnologia e inovação. Decreto Executivo nº 07/21 descontinuidade dos cursos de pedagogia e psicologia no ensino de pedagogia. Angola: Imprensa Nacional. 2021.

ANGOLA. Ministério da Educação ensino superior ciência e tecnologia e inovação. Decreto nº 222/24 de 25 de novembro. Criação de licenciatura em educação infância no Instituto Superior Politécnico Maravilha, que confere o grau académico de licenciado, aprovado nos seus planos de estudo. Angola: Imprensa Nacional. I Série nº225, 2024.

ANTÓNIO, F. Jr. A.; PEREIRA, P. G. Um breve panorama da educação em angola nos séculos XX e XXI. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, nº 2, p. e3456-e3456, 2024.

ARAÚJO, J. M.; ALMEIDA, F. M. de; GONZAGA MARTIN, D.; MARQUES FERREIRA, M. A.; RODRIGUES DE FARIA, E. Fatores escolares como determinantes do desempenho dos alunos da educação básica. **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Brasil, v. 27, e37190, 202. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258070> DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202137190>.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977. Editora: Livraria Martins Fontes.

BATISTA, J. de L. L. O gestor aprendente: a gestão escolar pedagógica como ação transformadora da escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 16, nº 32, p. 270-269, 2023.

BENILLÓN, A.; CERRUTTI, O. **Implantar y gestionar la calidad total**. Gestión 2000, Barcelona 1989.

BORDENAVE, J. E. D. *et al.* Alguns fatores pedagógicos. Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos. **CADRHU**, p. 261-268, 1999.

BORGES, L. A.; YAMAMOTO, O. **Psicologia, trabalho e sociedade: interfaces e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Hogrefe, 2021.

BRÁS, C. A.; SCAFF, E. A. da S. Políticas de Formação de Professores em Angola: Trajetória e Desafios. **ETD-Educação Temática Digital**, 2023, 25: DOI 10.20396/etd.v25i00.8671233. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/download/8671233/32594>. Acesso em: 15 jan. de 2025.

- CALLAHAN, R. E. **Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, nº 5, p. 611–614, set. 2004.
- CAREGNATO, L. Domínio Colonial Português Em Angola Nos Séculos XV e XVI. **Anais Do X Encontro Estadual De História**. Santa Maria: Universidade Federal De Santa Maria, P. 1-9, 2010.
- CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 9788524917257.
- CARVALHO, A. M. de S. **Desafios da gestão pedagógica e de planejamento das disciplinas das atividades integradoras em uma escola de ensino médio em tempo integral de Minas Gerais**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17329> Acesso em: 07 mai. 2024
- CAVALCANTE, C. A.; BARBOSA, M. F. Avaliação por competências: desafios para a prática pedagógica. **Revista Educação & Formação**, v. 3, nº 1, p. 45-62, 2018.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- CHIMUCO, S. M. N.º **A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades** (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela). 2014. PhD Thesis. Universidade do Minho (Portugal).
- CHIMUCO, S. M. N.; PACHECO, J. A. **A Formação Inicial de Professores em Angola no Contexto da Reforma Educativa: Um Estudo no Instituto Médio Normal de Educação de Benguela /Escola de Formação de Professores**. Forges.Org, 2019. Disponível em: <https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/40-> Acesso em: 20 jan. 2025.
- COSTA, M.; ALMEIDA, R. Infraestrutura escolar e qualidade da educação: desafios da gestão administrativa. **Revista de Gestão Educacional**, v. 18, nº 2, p. 75-89, 2021.
- CUNHA, A. M.; DUARTE, S. A influência do clima escolar no desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 60, p. 451-472, 2015.
- DA COSTA, M. G. *et al.* Gestão pedagógica: promovendo práticas inovadoras no ambiente escolar. **IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)** e-ISSN:2278-487X, p-ISSN: 2319-7668,v. 25, issue 12, p. 49-53, Ser. 4, december. 2023. www.iosrjournals.org.
- DA COSTA, R. V.; DE ARRUDA, R. A. A ação administrativa e pedagógica frente aos desafios da gestão democrática: um estudo da atuação do gestor no Centro de Educação de Jovens e Adultos Benedito Sant'Ana da Silva Freire. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, nº 2, p. 213-224, 2012.
- DE OLIVEIRA MENEZES, C. C.; LOBATO, D. M. N.º; SILVA DA SILVA, V. L. R. A Formação Continuada e suas Implicações na prática pedagógica de professores: uma reflexão

possível. **Research, Society and Development**, v. 10, nº 3, p. e24210313224-e24210313224, 2021.

DE SOUZA, Z. A.; AHMAD, L. A. S. Gestão pedagógica no contexto das escolas técnicas vinculadas às universidades federais. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p. e87927-e87927, 2024.

DE MORAIS, L. A. Gestão de qualidade do ensino na prática escolar com ênfase nos resultados. **Revista Educação Contemporânea**, v. 2, nº 3, p. 2607-2617, 2025.

DE OLIVEIRA SANTOS, H. C. *et al.* Gestão escolar: da gênese ao movimento catártico. **Revista Tópicos**, v. 2, nº 13, p. 1-12, 2024.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, nº 4, p. 227-268, 2000.

DIAMBO, F. P. T. **Rendimento académico dos alunos e papel dos Pais/Encarregados de Educação em Angola**: o caso de uma escola do Ensino Primário e 1º Ciclo do Ensino Secundário. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração e Gestão Educacional) – Universidade de Évora, Évora, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/display/62463369>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DOS SANTOS, M. **Cultura, educação e ensino em Angola**. Braga, Portugal: Martins dos Santos, 1998.

DRUCKER, P. F. **Desafios gerenciais para o século XXI**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2020.

DUARTE, C. L. M. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100, p. 691–713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znmWkyMtNhstLtg/>. Acesso em: 1 fev. 2025

DUARTE, E. W. S. **A percepção da visão dos alunos sobre a relevância das disciplinas de estágio supervisionado e suas contribuições como ferramenta de capacitação para o mercado de trabalho**: um estudo com os alunos de ciências contábeis da UFPB Campus IV. Trabalho de conclusão de curso, 2022.

DUSO, A. P.; SUDBRACK, E. M. Política Educacional: Para Além Da Racionalidade Econômica-Questionando A Enturmação/Educational Policy: Beyond Economic Rationality–Questioning School Grouping. **Revista de Ciências Humanas**, v. 10, nº 15, p. 21-42, 2009.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2019.

EMÍDIO, R. D. J.; DOS SANTOS, M. P. M. A Educação Em Angola No Contexto Da Pós-Modernidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, v. 9, nº 7, p. 1556-1585, 2023.

FALEIROS, V. Formação e valorização dos professores: desafios e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 43, nº 1, p. 189-204, 2017.

FERNÁNDEZ, J. H. *et al.* Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. E250053, 2020.

FILHO, A. P. O estágio supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista Partes**. 2010.

- FREITAS, A. P.; SOUZA, M. O. Gestão educacional e tecnologias digitais: desafios e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, e251992, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es> . Acesso em: 15 maio 2025.
- FREITAS, A. P.; SOUZA, M. O. Gestão educacional e tecnologias digitais: desafios e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, e251992, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es>. Acesso em: 15 maio 2025.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, nº 1, p. 44-53, 1990.
- GARCIA, J.; MENDES, F. Gestão de pessoas na escola: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Gestão Escolar**, v. 24, nº 3, p. 102-117, 2022.
- GIL, A. C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- GIMENES, A. T. **Gestão de recursos financeiros nas escolas públicas: práticas e desafios**. Curitiba: Appris, 2020.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Bantam Books, 1995.
- GRACIOLI, M. M.; SANTOS DA SILVA, M. O Papel do Coordenador Pedagógico na Educação Básica. **Nucleus** (16786602), v. 19, nº 1, 2022.
- JULIÃO, L. A. Formação de professores, ensino primário e qualidade educativa em Angola: vazios e pontes na relação. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v.5 p: 1-20 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br.php/rifp/article/view/24>. Acesso em: 3 de Mar. 2024.
- JULIÃO, L. A. Autonomia Curricular Do Professor em Angola: um olhar na perspectiva dos documentos normativos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.12, n.2, p.289-298, 2019. Disponível em: [//periodicoscientificos.ufpb.br/ojs2/index.php](https://periodicoscientificos.ufpb.br/ojs2/index.php). Acesso em: 24 de Mar. 2024.
- JUNIOR, M. V. W.; STEIN, G. de Q. Heterogeneidade da turma e o aprendizado escolar: o papel das qualificações do professor. **Planejamento e Políticas Públicas**, [s.n], 2021.
- KENSKI, V. M.; MENDONÇA, A. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 22, nº 1, p. 15-30, 2014.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2020.
- KILUANGE, F. Sistema educativo Angolano: Processos de desconstrução, construção e reconstrução dos seus fins e estrutura. **SAPIENTIAE Revista de Ciências Sociais, Humanas e Engenharias**, v. 9, nº 2, p. 196-211, 2024.
- KOONTZ, H.; WEHRICH, H. **Administração: uma perspectiva global**. 14. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2016.
- KUENZER, A. Z. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 48, p. 39-46, 1984.
- KWESEKA, L. A. A. **A Gestão Pedagógica e Sua Influência No Desempenho Profissional: Estudo De Caso Em Benguela/Angola**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense (Portugal), 2017.

- LATINO, E. M. P. J. **A relação família-escola a partir da teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu no complexo escolar nº 12 do Bairro Caita/Chitato – Angola.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lueje A Nkonda, Dundo, 2021.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping.** New York: Springer, 1984.
- LESSA, P. B.; SOUSA, J. N, de. Estágio Supervisionado a distância: experiência do curso de pedagogia -UAB/UFJF. Juiz de Fora. In: **Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-prático e proposições.** Juiz de Fora UFJF, 2012, p.145-207.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação,** v. 19, p. 1003-1031, 2014.
- LIMA, R.; BARBOSA, J. A gestão por resultados na educação: entre a eficiência e a humanização do processo educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 39, nº 2, p. 89-105, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39-n2-art456>.
- LIMA, R.; BARBOSA, J. A gestão por resultados na educação: entre a eficiência e a humanização do processo educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 39, nº 2, p. 89-105, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39-n2-art456>.
- LIU, X. Did There Exist Two Stages of Franklin Bobbitt's Curriculum Theory? **Educational studies in Japan:** internacional yearbook, nº 11, p. 71-81, march 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321408668>. Acesso em: 21 maio 2025.
- LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática.** Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2012.
- LÜCK, H. **Gestão educacional: uma abordagem reflexiva para líderes escolares.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 7. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.
- MARQUES, T. A. **A utilização das ferramentas 5W2H e Kanban para o auxílio na administração da biblioteca: um estudo de caso nas bibliotecas universitárias.** XXII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 2023.
- MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- MORAN, J. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- MOREIRA, A. L.; DE SOUZA, A. L. O trabalho do coordenador pedagógico na escola: rotinas e desafios. **Revista Educação & Ensino,** v. 4, nº 2, 2020. ISSN 2594-4444
- MOTTA, F. C. P. **Teoria geral da administração: uma abordagem crítica.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

MOVIMENTO POPULAR DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA (MPLA). **Programa de Governo 2022–2027: paz e desenvolvimento**. Luanda: MPLA, 2022.

NETO, M. B. **História e Educação em Angola: do Colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (Mpla)**. 2005. Tese de Doutorado em educação. [Sn]. Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NETO, Teresa da Silva. **História da Educação e cultura de Angola: Grupos Nativos, Colonização e a independência**. 3. ed. Portugal: Zenaida Editora, 2014.

NGULUVE, A. K. **Política educacional angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA SANTOS, H. C. *et al.* Gestão escolar: da gênese ao movimento catártico. **Revista Tópicos**, v. 2, nº 13, p. 1-12, 2024.

OLIVEIRA, D. M.; PEREIRA, J. A. Capital cultural e desigualdade educacional: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 165, p. 1125-1143, 2017.

OLIVEIRA, D. de P, R. de. **Introdução à Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

OLIVEIRA, R. P. de. **Fundamentos da gestão educacional: política, administração e financiamento da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-23, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Acesso em: 20 de Jun. 2024.

OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes; CUNHA, Vera Licia. Estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: Desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **RED-Revista de Educação a Distância**. n.14, p. 1-18, 2006. Disponível em: <https://www.um.es/ead/red/14>. Acesso em: 14 Mar. 2024.

PACHECO, L.; COSTA, P.; TAVARES, F. O. História económico-social de Angola: do período pré-colonial à independência. **População e Sociedade**, nº 29, p. 31-55, 2018. Disponível em: <https://www.cepese.pt/portal/edicoes/populacao-e-sociedade/no29/artigos/historia-economico-social-de-angola-do-periodo-pre-colonial-a-independencia>. Acesso em: 4 jul. 2025.

PARO, V. H. **Gestão democrática da Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do ensino**. 1 ed. Editora gráfica Bernardi. São Paulo 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública: fundamentos e possibilidades**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PASQUARELLI, B. N. *et al.* Estágio de maturação sexual e excesso de peso corporal em escolares do município de São José dos Campos, SP. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 12, p. 338-344, 2010.

PAXE, I. P. V. **Política educacional em Angola: desafios do direito à educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de educação, universidade de São Paulo. São Paulo 2014. doi: 10.11606/T.48.2014.de-01102014-101718. Acesso em: 1 jan. 2025.

- PAXE, I. Gestão democrática da escola pública: propostas à reforma educacional em Angola. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, nº 10, p. 39–52, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3647>. Acesso em: 30 dez. 2025.
- PÈREZ, H. S. Avaliação da qualidade dos espaços arquitetônicos escolares. Tese (Doutorado). Universidad Nacional de educación a Distancia-UNED, Espanha 1989. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=42250>. Acesso em: 30 Set. 2024.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PONTE, J. P. Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores1. **Revista da Educação**, v. 14, p. 19-36, 2006.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale - Rio Grande do Sul – Brasil 2013.
- QUIMUANGA, Z. C. A.; SILVA, F. C. da; GONÇALVES, T. O. Formação de professores para o ensino primário em Angola: as lacunas da monodocência no ensino da geometria. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, nº 35, e779, 2024. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br>. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e779>
- QUINTAS, J.; BRÁS, J. G. V.; GONÇALVES, M. Nº A formação de professores em Angola: reflexões pós-coloniais. **Revista Transversos**, nº 15, p. 31-46, 2019.
- RAMALHO, M. L.; FERNANDES, E. G.; ARRUDA, A. B. dos R. R.; SANTOS, C. Q. A política de formação de professores em cursos da modalidade a distância na UFVJM. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, [S. l.], v. 3, nº 5, p. 12, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufvjm.edu.br/vozes/article/view/782>. Acesso em: 4 jan. 2025.
- RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.
- ROBERTO, A. M.; WEINSTEIN, J. Liderança Pedagogia e complexidade da Gestão Escolar: Um estudo em escola de São Paulo, Brasil. **Scielo**, Preprints,2023. Doi: 10.1590/scieLOpreprints. 7353.
- ROBERTO, A. M. Liderança pedagógica dos gestores escolares e o desenvolvimento profissional docente: uma revisão sistemática. **Revista Educação & Formação**, v. 8, e 10818, 2023.
- ROCHA, João do Socorro Silva; MARTINEZ, Myriam Segovia. Concepção de Organização e Gestão Educativa nos estabelecimentos de Ensino Militar. **ARACÊ**, v. 7, n. 3, p. 12587-12601, 2025.
- ROSA, D. F.; DA ROCHA VEIGA, A. M.; TRINDADE, T. P. Interconexões da gestão pedagógica no Moodle e a visão de professores formadores atuantes em licenciaturas. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 15, nº 2, 2017.
- SACKDANOUVONG, K. Quality of Teaching in Higher Education: A Systematic Literature Review: Quality of Teaching, Higher Education and Systematic Literature Review. **Laos Social Science Journal**, v. 1, nº 2, p. 37-51, 2023.
- SACRISTÁN, J. G. A avaliação formativa: uma nova proposta para a avaliação escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, nº 91, p. 103-118, 2005.

- SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, nº 3, 2007.
- SANTANA, A. da C. M.; MUANDA, M. M. S. C. O sistema educativo angolano e a formação docente: novo contexto, velhos problemas. **Revista X**, Paraná, v. 19, nº 02, p. 222-241, 2024.
- SANTOS FILHO, P. S. dos. **Uma visão geral da eficiência energética na indústria e contribuições das metodologias: ciclo PDCA, 5W2H e WCM**. 2021. 63 f. Monografia (Graduação em Engenharia Elétrica) - Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, João Monlevade, 2021.
- SANTOS, C. R. dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SANTOS, J.; SILVA, P. Planejamento e gestão financeira na escola pública: práticas e desafios. **Revista de Administração Pública e Educação**, v. 7, nº 1, p. 43-60, 2023.
- SANTOS, L. H.; CARDOSO, E. L. O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática na escola pública. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 67, p. 123-140, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v67i0.4523>.
- SANTOS, M. R.; ALMEIDA, P. R. Políticas públicas e inclusão social na educação. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, nº 2, p. 97-115, 2020.
- SILVA, P. R.; SOUZA, R. F. Políticas públicas para inclusão digital na educação. **Revista Educação & Sociedade**, v. 40, nº 144, p. 1123-1142, 2019.
- SILVA, R. P.; GOMES, M. A. Infraestrutura escolar e sua influência no processo pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, nº 169, p. 205-222, 2018.
- SILVA, T. F. O papel da família na educação: um olhar sobre o apoio escolar. **Revista Educação em Foco**, v. 11, nº 1, p. 45-60, 2016.
- SOUZA, R. P.; MOREIRA, L. C. Desigualdades educacionais e condição socioeconômica: desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 39, nº 142, p. 789-808, 2018.
- TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, nº 103, p. 75-86, 2017.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2024.
- TARDIF, M; LESSARD, C. O ofício de Professores: História, perspectivas e desafios internacionais. Petropolis, RJ: Editora voz 6ª ed. 2025.
- TIMBANE, A. A. Apresentação da edição "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo"-Nelson Mandela (1918-2013): Présentation de l'édition "L'éducation est l'arme la plus puissante que vous puissiez utiliser pour changer le monde"-Nelson Mandela (1918-2013). NJINGA e SEPÉ. **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v. 2, nº 1, p. 2-15, 2022. ISSN: 2764-1244
- VALENTE, J. A. Tecnologia e educação: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, v. 42, nº 2, p. 451-470, 2017.

VASCONCELOS, A. A.; BUCHA, A.; PINTO, J. Políticas Públicas, Organização e Gestão Escolar e Educacional: perspectivas. **Medi@ções**, v. 9, nº 2, p. 1-5, 2021.

VÁSQUEZ, J. T. Gestión pedagógica: una revisión de las investigaciones cuatrienio 2020-2024. **Pedagogical Constellations**, v. 3, nº 2, p. 238-256, 2024.

VERDASCA, J. **A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar**. Cadernos de organização e administração escolar. N.1 p. 1- 43. 2007, ISSN: 1646-7841.

VERGARA, S. C. **Administração: teoria, prática e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

VIEIRA, C.; OLIVEIRA, R. Administração escolar e gestão de processos: um olhar para a eficiência institucional. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 66, p. 101-120, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v66i0.4402>.

WATHIER, V. P.; CUNHA, C. da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. Brasília. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e 119386, 2022.

YOPA, C. P. C. Ética e deontologia profissionais do professor universitário. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 18, nº 16, p. 34-44, jun. 2010.

ZAU, F. **Angola: trilha para o desenvolvimento**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

APÊNDICES– INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES

A presente entrevista visa compreender a gestão pedagógica, a formação de professores e a qualidade de ensino ofertado nos diferentes cursos de Magistério, identificando desafios, critérios e estratégias adotadas. Reafirmo que os dados serão tratados com sigilo e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

Dados gerais do entrevistado

Nome:

Escola: Magistério nº 01 Amor do Povo de Saurimo

Cargo/Função:

1. Poderia compartilhar um pouco sobre sua experiência como diretor?

Escola de Magistério

2. Como está a atual condição da infraestrutura física da instituição?

3. A escola possui espaço suficiente para atender à demanda de alunos e professores?

4. De que forma a infraestrutura da escola influencia na organização das turmas?

5. Quais são as principais necessidades de melhoria na infraestrutura?

Gestão pedagógica

6. Qual é o papel da gestão pedagógica na escola de formação de professores?

7. Como tem sido o desempenho das tarefas da gestão pedagógica?

8. Como é feita a constituição das turmas dentro dos diferentes cursos oferecidos?

9. Quais critérios são utilizados para a distribuição dos alunos nas turmas?

10. Há um limite de estudantes por sala?

11. Como é feito o planejamento das reuniões na escola?

12. Quantos tipos de reuniões são feitos na escola e em que período de tempo?

13. Quais os critérios de distribuição da carga horária dos professores?

14. Qual tem sido o papel do diretor da escola no acompanhamento do estágio supervisionado como momento da prática docente na formação de professores?

Formação de Professores

15. Como está estruturado o projeto de formação de professores?
16. Como a escola prepara a formação dos professores para atuarem nas escolas primária e secundária?
17. Como consideram a formação de professores oferecida na escola? Ajuda no perfil de saída do aluno no exercício das futuras atividades docentes?
18. Existe um planejamento de superação dos professores que atuam na Escola de Magistério? Caso afirmativo, como tem sido sua execução?
19. Como considera a gestão de formação de professores antes e depois de vossa vigência/Qualidade na formação de professores nos diversos cursos?
20. Quais são os critérios de qualidade na formação de professores?
21. Como considera a qualidade de ensino ofertado na escola de Magistério?
22. Qual tem sido o papel do diretor na escola para assegurar o cumprimento dos critérios de qualidade na formação docente nessa instituição?
23. Qual é o papel do diretor na escola de formação de professores para assegurar a qualidade de ensino?
24. O que poderia ser feito para melhorar a formação dos futuros docentes e garantir maior qualidade no ensino?
25. Quais são os fatores que interferem na qualidade da formação de professores no Magistério?
26. Quais são os desafios na gestão para garantir a qualidade na formação de professores nos diversos cursos ministrados na escola?
27. Existe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar sobre o tema?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES DOS CURSOS

A presente entrevista visa compreender a gestão pedagógica, a formação de professores e a qualidade de ensino ofertado nos diferentes cursos de Magistério, identificando desafios, critérios e estratégias adotadas. Reafirmo que os dados serão tratados com sigilo e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa

Duração prevista: 1h.

Dados gerais do entrevistado

Nome:

Escola:

Cargo/Função:

Tempo de experiência como professor:

Poderia compartilhar um pouco sobre sua experiência como professor?

Escola de Magistério

2. Como está a atual condição da infraestrutura física da instituição?
3. A escola possui espaço suficiente para atender à demanda de alunos e professores?
4. De que forma a infraestrutura da escola influencia na organização das turmas?
5. Quais são as principais necessidades de melhoria na infraestrutura?

Gestão pedagógica

6. Como considera o desempenho das tarefas do papel da gestão pedagógica na escola de formação de professores?
7. Como é feita a constituição das turmas dentro dos diferentes cursos oferecidos?
8. Como considera os critérios de constituição de alunos por sala se permitem o desempenho de sua atividade docente?
9. Quantos alunos tem por sala?
10. De quantos tipos de reunião participa na escola?
11. Considera favoráveis os critérios de distribuição da carga horária dos professores adotados na escola?
12. Como tem sido o acompanhamento dos estagiários na escola de aplicação?

Formação de Professores

13. Como está estruturado o projeto de formação de professores?

14. Como a escola prepara a formação dos professores para atuarem nas escolas primária e secundária?
15. Como considera a formação de professores oferecida na escola? Ajuda no perfil de saída do aluno no exercício das futuras atividades docentes?
16. Existe um planejamento de superação dos professores de Magistérios? Caso afirmativo, como tem sido sua execução?
17. Como considera a gestão de formação de professores antes e depois de sua participação como coordenador de disciplina?

Qualidade na formação de professores nos diversos cursos

18. Quais são os critérios de qualidade na formação de professores?
19. Como considera a qualidade de ensino ofertado na escola de Magistério?
20. Qual é o papel do diretor pedagógico na escola de formação de professores para assegurar a qualidade de ensino?
21. O que poderia ser feito para melhorar a formação dos futuros docentes e garantir maior qualidade no ensino?
22. Quais são os fatores que interferem na qualidade da formação de professores no Magistério?
23. Quais são os desafios na gestão para garantir a qualidade na formação de professores nos diversos cursos ministrados na escola?

ANEXO A Parecer do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE DO ENSINO: um estudo de caso sobre as Escolas de Magistério da Província das Lundas.

Pesquisador: HELDER IBENE DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87061925.9.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.529.109

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado.

De acordo com as Informações Básicas e/ou Projeto Detalhado, o Desenho da pesquisa está assim descrito:

" A pesquisa é de abordagem qualitativa, que será desenvolvida em escolas de Magistérios de Lunda Sul e Lunda Norte, em Angola. Utilizaremos diferentes métodos de pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo com levantamento de dados através da aplicação de questionários a estudantes, e entrevistas com diretores e professores das escolas investigadas."

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com as Informações Básicas e/ou Projeto Detalhado, os objetivos são:

" Objetivo primário: investigar os fatores que influenciam na qualidade do ensino ofertado por instituições de Magistério localizadas em dois municípios das províncias de Lunda sul e norte

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

CEP: 36.038-900

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.529.109

no leste de Angola.

Objetivo secundário

Descrever como é a dinâmica da gestão escolar e pedagógica da escola de Magistério n.1 Amor do Povo de Saurimo para, posteriormente, comparar com outra instituição de Luanda do Norte.

Identificar os fatores que influenciam na qualidade do ensino ofertado pela escola de Magistério n.1 Amor do Povo de Saurimo.

Analisar como a gestão escolar e pedagógica pode influenciar na melhoria da qualidade da educação e do ambiente escolar, em instituições de Luanda.

Propor intervenções educacionais que visem a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela escola de Magistério n.1 Amor do Povo de Saurimo, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes da formação de professores. "

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão assim especificados:

" Riscos: Os riscos da pesquisa que envolverá: invasão de privacidade das informações prestadas, alteração de comportamento ao ter noção que os dados podem ser publicados, quebra de anonimato, exposição de terceiros, exposição acentuada e situação de desconforto, quebra de sigilo e confidencialidade. Estamos seguros em garantir que quer seja a entrevista quanto o questionário será realizado em locais fechados e próprios indicados pela instituição. Em caso das gravações, garantimos o sigilo das gravações, assegurando que os não sejam publicados ou transferidos para outros. Para mantermos o anonimato dos entrevistados utilizaremos codinomes, quando for necessário citar trechos da entrevista.

Benefícios: Esta pesquisa irá decorrer nas escolas de Magistério da Lunda Sul, trará benefícios para os participantes da pesquisa de modo a compreenderem os fatores que implicam na gestão, na qualidade de formação dos professores do ensino primário e do primeiro ciclo do ensino secundário, assim como como no caso do gestor administrativo e pedagógico poderão compreender que a organização inadequada das turmas pode resultar em sobrecarga de trabalho para professores e principalmente dificuldades de acompanhamento dos alunos o que gera comprometimento da qualidade do ensino. No âmbito macro a escuta de todos os envolvidos no processo de formação de professores, estabelecendo um diálogo entre as falas dos sujeitos ouvidos, os dados emersos da pesquisa documental e o referencial teórico

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF

Continuação do Parecer: 7.529.109

Infraestrutura	DECL_DE_INFRA_ESTRUTURA.pdf	12/03/2025 17:28:49	HELDER IBENE DE CASTRO	Aceito
----------------	-----------------------------	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Não Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 28 de Abril de 2025

Assinado por:**Iluska Maria da Silva Coutinho
(Coordenador(a))**

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br