

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E PROJETOS PEDAGÓGICOS COLETIVOS NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: DOS CAMINHOS E DOS OBSTÁCULOS ANUNCIADOS

ACTION RESEARCH AND COLLECTIVE PEDAGOGICAL PROJECTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE PATHS AND ANNOUNCED OBSTACLES

Fernando Rogério Manuel Ngio¹ [<https://orcid.org/0000-0002-4983-8299>]

¹Magistério Católico N.º319MJE São José de Cluny, Malanje-Angola
Instituto Superior Politécnico Sol Nascente (ISPSN), Huambo-Angola; manuelrogerio453@gmail.com

Resumo

O potencial da Investigação-Ação (IA) é destacado pela promoção do envolvimento colaborativo dos intervenientes (professores, gestores escolares, alunos, famílias e comunidade escolar), no diagnóstico de problemas específicos e na cocriação de soluções ajustadas ao contexto. Assim, quando associada aos Projetos Pedagógicos Coletivos (PPC), a abordagem é vista como fator estratégico para a resolução concreta de problemas complexos. No entanto, apesar do seu carácter promissor, a sua operacionalização encontra alguns desafios. Entre os caminhos a serem percorridos, destacam-se a promoção da reflexão crítica, o desenvolvimento profissional recíproco e a consolidação de uma cultura institucional colaborativa. Por outro lado, dos obstáculos anunciados, emergem a resistência à mudança e à inovação, a rigidez estrutural das instituições, a falta de diagnóstico prévio do contexto, entre outros. Em conclusão, o sucesso do PPC mediado por IA depende da superação desses e de outros desafios. Por outras palavras, é necessário um compromisso firme por parte das instituições e o valor substantivo dos seus intervenientes.

Palavras-chave: investigação-ação, projetos pedagógicos coletivos, instituições educativas, obstáculos e caminhos

Abstract

The potential of Action Research (AR) is highlighted by its promotion of collaborative engagement among stakeholders (teachers, school managers, students, families, and the school community) in diagnosing specific problems and co-creating context-adjusted solutions. Thus, when associated with Collective Pedagogical Projects (CPP), the approach is viewed as a strategic factor for the concrete resolution of complex problems. However, despite its promising nature, its operationalization faces several challenges. Key pathways to be explored include the promotion of critical reflection, reciprocal professional development, and the consolidation of a collaborative institutional culture, among other. Conversely, the stated obstacles include resistance to change and innovation, the structural rigidity of institutions, and the lack of prior contextual diagnosis, among others. In conclusion, the success of CPP mediated by AR depends on overcoming these and other challenges. In other words, a firm commitment from institutions and the substantive value of their stakeholders are required.

Keywords: action research, collective pedagogical projects, educational institutions, obstacles and pathways.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional está a tornar-se mais complexo e desafiador a cada dia. Assim, as iniciativas educativas para enfrentar estes desafios exigem verdadeiras sinergias colaborativas, onde todos (gestores, professores, alunos e comunidade escolar, em geral) devem assumir um papel dinâmico e proativo e sentir-se igualmente parte da solução, fazendo da escola um lugar de reflexão, ação, construção de conhecimento e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional e humano recíproco.

No entanto, essa visão ambiciosa levanta algumas questões: *como configurar a escola como lugar de reflexão, ação, produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e humano recíproco?*

A resposta a esta questão reside na investigação-ação (IA) e nos projetos pedagógicos coletivos (PPC) como elementos diferenciadores e, sobretudo, cruciais pelas seguintes razões:

- A investigação-ação (IA) permite identificar e resolver problemas em conjunto; os participantes são considerados co-investigadores das suas práticas e procuram ativamente soluções sistematizadas através de ciclos interligados: planejar, agir, observar e refletir, que garantem um processo contínuo e o alcance satisfatório dos objetivos pretendidos.

- Os projetos pedagógicos coletivos (PPC) constituem ações de natureza colaborativa, cujo principal objetivo é a resolução de problemas específicos ou a promoção de uma mudança planeada no contexto educativo em questão. Envolvem gestores, professores, alunos, família e comunidade escolar como sujeitos ativos; permitem a ligação da teoria com a prática; tornam a aprendizagem mais relevante e significativa para os participantes; e permitem o desenvolvimento de conhecimentos essenciais e a sua construção ativa.

Tanto a IA como os PPC apresentam potencialidades e, quando utilizados em simultâneo, tornam o processo mais sólido e consistente para enfrentar os diversos desafios pedagógicos. Neste enquadramento, destacam-se também o sucesso dos processos, o firme compromisso institucional, o diagnóstico prévio participativo, a valorização substantiva dos agentes, especialmente do professor, e a sustentabilidade da participação coletiva enquanto os processos estão em curso.

1 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: RIQUEZAS DE INTERPRETAÇÕES

As conceções de IA giram em torno de uma riqueza de múltiplas interpretações, decorrentes de suas características e seus processos inter-relacionados.

Carr e Kemmis (1986) percecionam a IA como uma forma de investigação que promove a autorreflexão dos intervenientes em contextos sociais colaborativos, com o propósito de melhorar a racionalidade e a justiça das próprias práticas e compreendê-las. Isto é, atribuindo-lhe significado e sentido.

Amado e Cardoso (2014) percecionam a IA por intermédio das características cíclicas que apresentam (espirais) de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. Na perspetiva destes autores, “a ligação entre os termos “ação” e “investigação” ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (p.188).

Collins (2009) situa a IA como um momento de reflexão e aperfeiçoamento do próprio trabalho e das situações onde este se desenvolve. No entender de Coutinho et al. (2009), a IA pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral,

que alterna entre ação e reflexão crítica, sendo que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

Como referido noutros contextos (Ngio, 2024), a IA é uma metodologia ativa, não apenas no âmbito da investigação científica, mas sobretudo no âmbito educativo, pelo facto de se fundamentar em situações e processos colaborativos de resolução de problemas e potencializar o desenvolvimento profissional dos intervenientes.

Cohen e Manion (1994) e Descombe (1999), trazidos para esta discussão por Castro (2012), apresentam as seguintes características da IA:

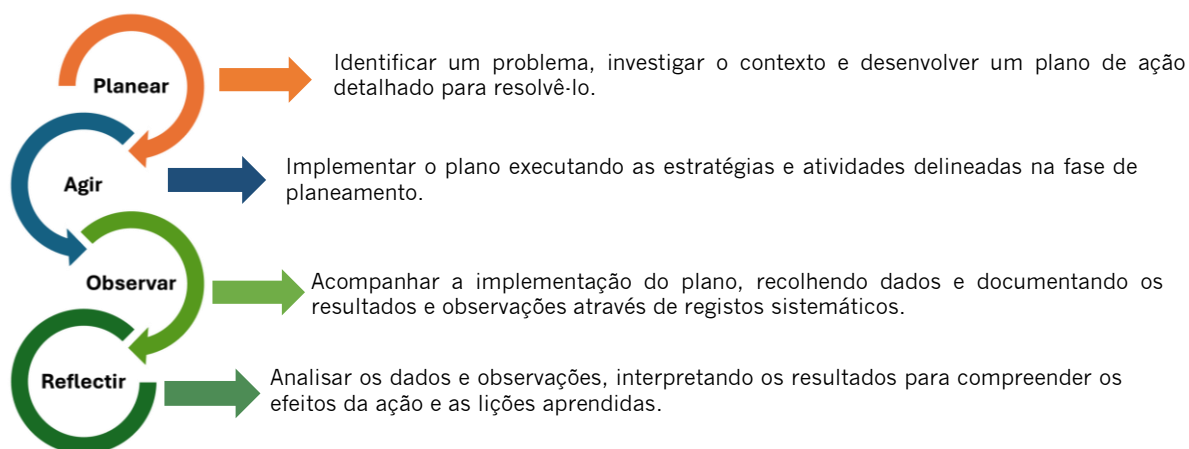
1. *Participativa e colaborativa*: implica todos os participantes no processo e todos são coexecutores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.
2. *Prática e interventiva*: pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.
3. *Cíclica*: porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.
4. *Crítica*: na medida em que a comunidade de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas; os participantes também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo.
5. *Autoavaliativa*: porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (Castro, 2012, pp.7-8).

1.1 Ciclo em espiral da investigação-ação

Os ciclos em espiral da IA destacam as etapas sequenciais dos processos de IA e a otimização de suas metodologias (Collins, 2009; Coutinho et al., 2009; Castro, 2012; Amado & Cardoso, 2014), como mostra a Figura 1 abaixo.

Figura 1

Ciclos em Espiral da Investigação-Ação



Fonte: Baseado em Kurt Lewin (1946); Somekh (2006); Coutinho et al. (2009); Castro (2012); Amado & Cardoso (2014).

Estes ciclos interativos constituem um quadro operacional para a colaboração conjunta, a reflexão crítica e a consolidação da corresponsabilidade dos intervenientes no processo. Este dinamismo visa assegurar a coerência e a consistência dos objetivos previamente definidos, culminando não só na otimização das práticas, mas sobretudo no desenvolvimento de todos.

1.2 Princípios metodológicos da investigação-ação

Metodologicamente, a investigação-ação é apoiada por alguns princípios que orientam o processo de sua execução (Somekh, 2006):

1. Integra a investigação e a ação numa série de ciclos flexíveis, que evoluem de forma holística, e não em etapas separadas, a partir da recolha de dados sobre o tema de investigação, análise e interpretação desses dados, planeamento e implementação de estratégias de ação para gerar mudanças positivas e avaliação dessas mudanças através da recolha, análise e interpretação de dados adicionais, e assim por diante para outros ciclos flexíveis. Numa ótica similar, a investigação não se restringe meramente ao diagnóstico e à descrição do fenómeno em estudo, mas articula-se com a ação, visando a resolução da problemática subjacente através de ciclos flexíveis e inter-relacionados. Tal abordagem confere ao processo investigativo um propósito eminentemente prático ou aplicado.
2. É impulsionada por uma parceria colaborativa entre participantes e investigador, com uma relação entre participantes e investigador suficientemente fluida para maximizar o apoio mútuo e suficientemente diferenciada para permitir que os indivíduos façam contribuições adequadas. Ao contrário de outras metodologias de investigação, a IA vê o participante como sujeito ativo e corresponsável pelas mudanças pretendidas e não como objeto de investigação. Ou seja, é uma investigação com o outro e não sobre o outro.

A intervenção sobre a realidade social onde os fenómenos são estudados no sentido de a melhorar é, sem dúvida, uma questão relevante que distingue a IA da investigação tradicional. Enquanto na investigação tradicional, o objectivo radica no encontrar de explicações bem como as razões pelo qual determinada situação ocorreu (produzindo teorias sobre a sua forma de aplicação e replicação noutros contextos), na IA, o foco de análise emana da melhoria do conhecimento sobre dada situação, ou seja de uma situação única com um determinado propósito, o que significa que o conhecimento não pode ser generalizado, mas sim partilhado (Castro, Morgan, & Mesquita, 2012, pp.3-4).

3. Envolve o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão de uma situação-problema no seu ambiente natural, com foco na mudança.
4. Parte de uma visão de transformação. Em termos conceptuais, a investigação-ação, na sua essência intrínseca, tem por objetivo primordial a resolução de um problema específico previamente diagnosticado num contexto empírico e real. Tal desiderato é alcançado através da participação ativa e colaborativa dos sujeitos diretamente envolvidos e afetados pela situação.
5. Gera uma aprendizagem poderosa para os participantes, combinando pesquisa com reflexão sobre a prática, promovendo o seu desenvolvimento profissional.

2 PROJETOS PEDAGÓGICOS COLETIVOS

Os projetos pedagógicos coletivos (PPC) são estratégias de trabalho colaborativas e dinâmicas que são articuladas em torno da superação de um obstáculo ou da realização de uma mudança significativa no contexto em que a prática educativa é inserida. Podem ser categorizados e designados segundo diversas tipologias determinadas pela sua natureza intrínseca e pelos objetivos a que se propõem, conforme é detalhado na análise subsequente.

Não obstante a diversidade das designações, os PPC convergem em propósitos fundamentais:

- a. Constituírem uma estratégia estruturante que engloba e mobiliza toda a comunidade escolar na articulação de soluções e respostas pedagógicas.
- b. Fomentarem o trabalho colaborativo e a autonomia dos intervenientes, promovendo ativamente a participação e o compromisso com a melhoria contínua do processo educativo.
- c. Contribuírem para a construção de um currículo dotado de relevância e pertinência para todos os sujeitos envolvidos.

Embora seja inegável o reconhecimento da centralidade destes projetos para a democratização da instituição escolar, para o seu aperfeiçoamento institucional e para o desenvolvimento profissional dos seus membros, verifica-se que nem sempre se concretiza a plenitude das suas finalidades intrínsecas.

Em múltiplas instâncias, estes projetos (documentos com diretrizes do projeto) são percecionados como um mero formalismo administrativo, confinados à função de adornar os arquivos e as estantes escolares.

Todavia, a alteração deste panorama exige uma responsabilidade partilhada por todos aqueles que concebem os PPC como um instrumento catalisador para a concretização da educação enquanto direito social inadiável. Esta, por sua vez, implica inequivocamente a qualidade do ensino, a participação ativa, os princípios da democracia e a autonomia institucional.

2.1 Caraterísticas

Dependendo da natureza do PPC e dos seus objetivos, ele deve, na sua essência, apresentar as seguintes características (Veiga, 2001):

1. *Participativo e enraizado na realidade*: deve começar com a análise da situação atual e do contexto, identificando os problemas e suas causas com a participação de todos.
2. *Capaz de expor conflitos*: deve organizar o trabalho pedagógico de forma a revelar e abordar os conflitos e contradições existentes na comunidade escolar.
3. *Claro e com princípios definidos*: estabelecer, de forma explícita, princípios de autonomia da escola, solidariedade e incentivo à participação de todos.
4. *Orientado para a solução de problemas*: propor ações e soluções práticas para superar os desafios ao longo do trabalho educativo.
5. *Viável e avaliável*: ser realista em sua execução, prevendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento e contando com um sistema contínuo de avaliação.
6. *Em constante construção*: O projeto não é um documento estático, mas um processo vivo que se adapta e se aprimora continuamente dependendo do seu contexto.

2.2 Tipologias

Como mencionado anteriormente, os PPC podem ser designados e classificados de acordo com sua finalidade:

1. *Projetos coletivos de intervenção pedagógica*: visam mudar a dinâmica da vida escolar.
2. *Projetos de investigação pedagógica*: centrados na investigação e experimentação.

3. *Projetos pedagógicos coletivos de ensino e trabalho*: visam o aprofundamento do conhecimento em disciplinas específicas.

Para uma melhor compreensão, iremos aprofundar estes três tipos de PPC, através de exemplos concretos de alguns projetos pedagógicos já desenvolvidos e/ou em curso no contexto das escolas de Angola.

Projetos coletivos de intervenção pedagógica

Exemplo 1 – Projeto Escola de Referência (PER)

O Projeto Escolas de Referência (PER), é uma iniciativa do executivo angolano e visa munir as escolas selecionadas de todas as condições humanas, materiais e financeiras que garantam a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Angola. O PER foi concebido porque se pretende que as instituições de ensino observem elevados padrões de desempenho e alcancem os melhores resultados no domínio científico, técnico, tecnológico e cultural e na promoção da qualidade, da excelência, do mérito e da inovação. O PER é de âmbito nacional e abrange 51 escolas e 6 centros de formação profissional (cf. Figura 2).

Figura 2

Projeto Escolas de Referência



PROJECTO ESCOLAS DE REFERÊNCIA

O Projecto Escolas de Referência (PER), é uma iniciativa do Executivo angolano e visa munir as escolas...

Fonte: <https://med.gov.ao/web/projectos>

Exemplo 2 – Educação de Jovens e Adultos em Angola (EJA-Angola)

A iniciativa e programa de Educação de Jovens e Adultos em Angola visa combater o analfabetismo e o atraso escolar através do Plano de Ação EJA-Angola 2019-2022. Foi aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 257/19, com o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconómico e a inclusão de jovens e adultos com poucas oportunidades de escolarização, como, por exemplo, nas comunidades rurais e mulheres (cf. Figura 3).

Figura 3

Projeto EJA-Angola



EJA ANGOLA

EJA Angola é um projecto que surge para a implementação das políticas do Executivo para o desenvolvimento...

Fonte: <https://med.gov.ao/web/projectos>

Exemplo 3 – Plano Nacional de Leitura (PLANALEITURA)

O Plano Nacional de Leitura (PLANALEITURA) é uma estratégia do executivo angolano aprovada pelo Decreto Presidencial n.º 247/24, que abrange o período de 2024 a 2027. Tem como principal objetivo promover o gosto e o hábito da leitura e da escrita em toda a sociedade. A iniciativa visa democratizar o acesso ao livro e à leitura, fortalecer a economia do livro e, através destes meios, contribuir para o desenvolvimento social e económico de Angola, formando cidadãos mais críticos e informados (cf. Figura 4).

Figura 4

Projecto Plano Nacional de Leitura (PNL)



Fonte: <https://med.gov.ao/web/projectos>

Exemplo 4 – Todos Unidos Pela Primeira Infância (TUPI)

O projeto Todos Unidos pela Primeira Infância (TUPI) é uma estratégia educativa implementada fora do contexto da sala de aula, que promove o desenvolvimento psicossocial das crianças na primeira infância (do nascimento aos 6 anos de idade) através de atividades lúdicas. O objetivo é expandir e melhorar o cuidado infantil e a educação, envolvendo a família e a comunidade (cf. Figura 5).

Figura 5

Projeto Todos Unidos Pela Primeira Infância (TUPI)



Fonte: <https://med.gov.ao/web/projectos>

Embora estes projetos revelem um potencial significativo no que concerne à intenção de reconfigurar a dinâmica escolar e a atuação dos seus intervenientes, a sua execução revela-se deficitária, pelo facto de se tratar de medidas de política pública elaboradas no modelo *top Down* (Brás, 2022). Esta lacuna advém do facto de, na sua maioria, não envolverem ativamente os intervenientes e os destinatários durante as fases cruciais: diagnóstico e planeamento.

Esta falha, de cariz metodológico, obsta, em certa medida, à sua materialização efetiva, conferindo aos participantes o papel restrito de meros executores e/ou cumpridores das respetivas diretrizes. Além disso, estes projetos não refletem o contexto real das instituições de ensino nacionais e das comunidades educativas locais.

Pelo contrário, parecem orientar-se para uma perspetiva de transnacionalização da educação, sendo muitas vezes patrocinados por organizações internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Banco Mundial ou Fundo Monetário Internacional - FMI). Esses patrocínios são acompanhados de diretrizes pré-definidas e estudos

de viabilidade pouco contextualizados, que comprometem inequivocamente o caráter soberano dessas iniciativas e as transformações desejadas nesses contextos. Consequentemente, os governos locais assumem apenas a mera posição de agentes executores e de prestação de contas (*accountability*) das referidas políticas.

Portanto, os projetos pedagógicos de relevância intrínseca e sustentabilidade devem, imperativamente, emergir do contexto, adotando, para o efeito, um modelo de base indutiva (*Bottom-Up*). Esta abordagem contrasta com o paradigma dedutivo (*Top-Down*), que tem sido predominante, especialmente em países africanos como Angola, cujo sistema educativo se depara ainda com desafios consideráveis em praticamente todos os seus domínios.

Como evidenciam França e Oliveira (2015), um plano de intervenção tem de ser muito detalhado nas suas ações e bem fundamentado, pois será desenvolvido para atingir os objetivos propostos, de acordo com a realidade escolar. Por outro lado, os projetos pedagógicos cuja “metodologia se faz coletiva e solidariamente é diferente daquela que é determinada a priori, de cima para baixo, a respeito de como devem ser realizadas as atividades em sala de aula” (Veiga, 2001, p. 90).

Assim, se se pretende realizar projetos pedagógicos consistentes e com impacto direto na vida das escolas e das suas comunidades, é necessário repensar as ações desenvolvidas no âmbito destes projetos, desde o seu diagnóstico, planeamento até à sua execução, associando-os à investigação-ação.

Projetos de investigação pedagógica

Exemplo: Ação de Formação Contextualizada em Supervisão Pedagógica

No âmbito da tese de doutoramento do autor, que incidiu sobre o tema “Potencialidades da Formação para a Cocriação de um Guia de Ação de Estágio” (Ngio, 2025), apresento, a título de exemplo de projetos de investigação pedagógica, uma ação de formação em Supervisão Pedagógica contextualizada desenvolvida no seu âmbito.

Inicialmente, mediante a análise do corpus documental normativo, foi possível constatar as incongruências entre o prescrito nos referidos regulamentos e a realidade vivenciada nas Escolas de Magistério. Tais discrepâncias abrangem o planeamento e a sistematização da prática pedagógica supervisionada (estágio), o perfil exigido ao professor supervisor e os procedimentos desenvolvidos nas escolas de aplicação (Ngio & Vilaça, 2024; Ngio 2024).

De seguida, foi feito um diagnóstico através da análise documental dos normativos em uso e de uma entrevista semi-estruturada a dezasseis (16) intervenientes, entre os quais, três (3) coordenadores de estágio e treze (13) professores acompanhantes de estágio em escolas de Magistério. Esta análise permitiu avaliar as perceções iniciais dos intervenientes sobre a supervisão pedagógica e as práticas de estágio desenvolvidas nestas instituições, bem como os desafios em torno do processo.

As perceções globais relativas às práticas de estágio pautaram-se por um conjunto de situações que, de forma inequívoca, se configuram como constrangimentos ao cabal funcionamento do processo de estágio nos Magistérios estudados. Estes incluem, nomeadamente: a insuficiência de formação contínua especializada dos supervisores pedagógicos, o que faz com que a seleção seja feita de forma aleatório, isto é, sem obedecer critérios claros e consistentes; a incapacidade manifestada pelo professor supervisor para proceder a um acompanhamento regular do estagiário, inviabilizando, por conseguinte, um apoio personalizado e a alocação de tempo para a reflexão sobre as práticas; o elevado número de estagiários por supervisor; a ausência de um guião de ação de estágio que sirva de suporte e orientação ao processo, entre outros (Ngio, 2024).

A análise realizada não evidenciou, de forma clara, as práticas de supervisão de estágios na formação inicial de professores, bem como se poderia ultrapassar os desafios identificados nas percepções dos participantes. Com o objetivo de oferecer uma resposta efetiva que refletisse os propósitos de uma IA, concebeu-se uma ação de formação contextualizada em supervisão pedagógica.

Para a operacionalização dos quatro ciclos em espiral da IA e em cumprimento do primeiro ciclo (planear), procedeu-se à identificação do problema através de análise documental e de entrevistas semi-estruturadas realizadas aos intervenientes. Este processo permitiu desenvolver um plano de ação, concretizando, assim, o segundo ciclo da IA (agir). Neste contexto, implementou-se uma ação de formação em supervisão pedagógica, contextualizada face aos desafios identificados. Durante a formação, acompanhou-se a execução do plano (observar) através do registo sistemático em diários de bordo em cada sessão. Por fim, a reflexão sobre os dados e a sua interpretação, por intermédio de um *focus group*, permitiu a elaboração colaborativa do Guia de Ação para o Estágio, bem como o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação que foram, posteriormente, testados em contexto prático.

Para fazer face a alguns destes desafios, a ação formativa contextualizada foi estruturada em dois módulos sequenciais (Módulo I. Pressupostos, Princípios e Conceções de Supervisão Pedagógica e Módulo II. Supervisão pedagógica na formação de professores e melhoria da qualidade do ensino). Durante a formação, os participantes tiveram a oportunidade de:

1. Analisar o papel fundamental do coordenador do estágio e do professor acompanhante no processo de supervisão.
2. Discutir estratégias de supervisão para uma prática reflexiva e transformadora, com foco na observação da aula e na produção de narrativas profissionais.
3. Refletir sobre a importância da colaboração entre supervisor e supervisionado para o desenvolvimento profissional mútuo.
4. Conhecer a relação entre a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho profissional do estagiário.
5. Cocriar um guião de ação para o estágio pedagógico.

A ação formativa em supervisão pedagógica com recurso a IA revelou-se crucial para a revitalização das abordagens e práticas dos intervenientes no processo de estágio das Escolas de Magistério de Malanje em Angola. Espera-se que esta iniciativa promova uma melhoria do desempenho desses atores ao longo do processo, assegurando uma aplicação mais diferenciada e eficaz no desenvolvimento profissional dos estagiários.

Adicionalmente, esta formação fomentou o despertar e o incentivo para a necessidade de melhoria constante e formação contínua em matéria de supervisão pedagógica, sobretudo para a reflexão aprofundada sobre as suas práticas e o estágio nestas instituições.

Com a formação, antecipa-se que estas instituições venham a implementar inovações no que concerne à supervisão do estágio pedagógico, tanto na formação inicial de professores como em outros contextos formativos.

Projetos pedagógicos coletivos de ensino e trabalho

Tal como os projetos pedagógicos coletivos, os projetos pedagógicos coletivos de ensino e trabalho também são projetos destinados a ações colaborativas. Representam uma abordagem estratégica e colaborativa crucial no contexto educativo. São planos de ação sistematizados e desenvolvidos por toda a comunidade escolar, com o objetivo de orientar práticas e alinhar a ação educativa com as necessidades reais dos alunos e da sociedade.

Para este caso, apresento o Projeto de Literacia em Educação a Distância Online (PLEadon).

O Projeto teve início em 2022 e tem como lema “Educar pelo Digital, Agir pela Inclusão”. Tem as seguintes finalidades:

- Implementar a rede integrada de educação inclusiva digital (modalidade *online*), com uso das tecnologias de informação e comunicação bem como das diferentes ferramentas digitais, no âmbito das práticas de formação contínua de professores de educação regular/especial em Angola, com vista ao desenvolvimento profissional docente inclusivo – especializado em inclusão – DPDI/EI.
- Levantar o conjunto de necessidades administrativas, tecnológicas, pedagógicas e humanas necessárias para implementação da Rede Integrada de Educação a Distância – modalidade online – com foco na Educação Inclusiva Digital, nas 21 Províncias de Angola.

Tem como objetivo promover a inclusão social e escolar de alunos do ensino primário em Angola, através da educação a distância online (cf. Figura 6).

Figura 6

Projeto PLEaDon



Fonte: <https://lead.uab.pt/project/pleadon/>

Tem como mentora Sofia Malheiro da Silva, investigadora do Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Aberta de Lisboa, Portugal. É composto por uma vasta equipa nacional e internacional (cf. Figura 7), da qual o autor faz parte como coordenador-geral em Angola.

Figura 7

Direção do Projeto e Mentoria Internacional

DIREÇÃO DE PROJETO E MENTORIA INTERNACIONAL
Prof. Sofia Malheiro da Silva

NACIONALIDADE	PROFESSOR	INSTITUIÇÃO
ALEMANHA	Prof. Marlene Garcia	IPS - Zentrum für Lern- und Lehrverfahrensforschung – Pädagogische Hochschule – Institut für Erziehungswissenschaft – Freie Universität
PORTUGAL	Prof. Fátima Simões	Universidade da Beira Interior
BRASIL	Prof. Marcelo Porto	Universidade Estadual de Goiás – Goiás
MOÇAMBIQUE	Prof. Wiseman Wama	Universidade do Zimbábue – Beira
ANGOLA	Prof. Fernando Ngilo	Escola do Regimento 1001 – São José de Cuvungu – Malange
ANGOLA	Mestre João Kissurupi	Instituto Nacional de Educação Especial – Angola

Enquadramento Geral:

- Desde fevereiro de 2022;
- Equipa internacional de profissionais associados à área da Educação;
- 30 profissionais com nacionalidade Angolana;
- 15 profissionais com nacionalidade Portuguesa;
- 6 profissionais com nacionalidade Brasileira;
- 3 profissionais com nacionalidade Moçambicana;
- Comunicação síncrona (Zoom);
- Comunicação assíncrona (Moodle);
- Comunidade Facebook;
- Grupos WhatsApp.

REID - Região de Educação Inclusiva Digital

Fonte: <https://lead.uab.pt/project/pleadon/>

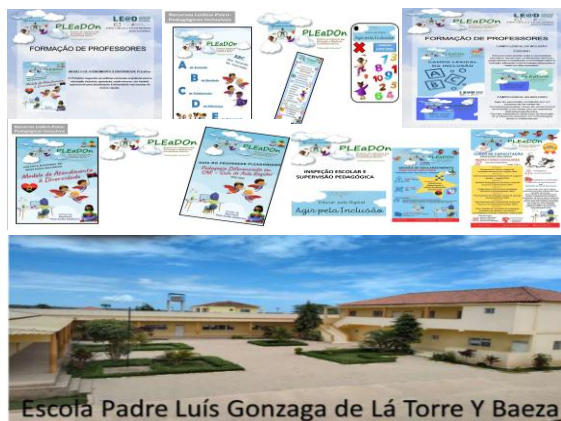
Com o início do projeto em 2022, foram formadas equipas provinciais através das Regiões de Educação Inclusiva Digital (REID), bem como a formação dos seus membros para garantir o desenvolvimento da iniciativa nas várias províncias de Angola.

Ao mesmo tempo, foram feitos esforços para obter patrocínios institucionais locais; no entanto, a falta de resultados nestas diligências impediu a implementação total das atividades planeadas. No entanto, o projeto continuou a ser desenvolvido com recursos próprios, através da formação de formadores, em formato *online*, em temas como Supervisão Pedagógica/Intervisão, Pedagogia Diferenciada, Inclusão Escolar e Educação à Distância, bem como na produção de recursos didáticos e lúdicos de natureza inclusiva. Atualmente, a Escola Padre Luís Gonzaga de La Torre Y Baeza, localizada em Cuanza Sul, Angola, é a instituição de ensino piloto onde foi desenvolvida alguma formação e para a qual se destinam os materiais lúdicos produzidos (cf. Figura 8).

Destaca-se também a participação em vários eventos académicos internacionais onde o projeto foi apresentado, destacando o seu potencial. Entre estes, destacam-se: o *2nd International Congress on 21st Century Literacies* (Literacias XXI – Pontes entre Investigação e Práticas), realizado em julho de 2022 pelo Politécnico de Santarém, Portugal; o ATICA-2022 (Cuenca, Equador), em novembro de 2022; e o eL@IES 10 Anos/2022 – Encontro de Instituições e Unidades de eLearning do Ensino Superior.

Figura 8

Recursos didáticos lúdicos inclusivos e a escola piloto do Cuanza Sul em Angola



Fonte: <https://lead.uab.pt/project/pleadon/>

Portanto, para melhorar os resultados, seria importante que cada um desses projetos pedagógicos coletivos fosse mediado pela IA, a fim de garantir sua racionalidade e confiabilidade empírica. Este aspecto é objeto da secção seguinte.

3 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS COLETIVOS

1. Diagnóstico Colaborativo

É importante envolver toda a comunidade educativa (gestores, professores, alunos, pais e a comunidade escolar) na identificação dos problemas e de outras situações. Para tal, torna-se necessária a utilização de instrumentos de recolha de dados e informações, como, por exemplo, entrevistas, questionários e grupos de focais. Isto porque, conforme fundamenta Broch (1992),

“uma aprendizagem coletiva (...) reside na aprendizagem de todos os atores em conjunto – grande condição do sucesso” (p. 172), pelo que a participação de todos é crucial.

2. Planeamento Participativo

Tal como sucede na fase do diagnóstico, é fundamental fazer um planeamento participativo, isto é, desenhar as ações e estratégias em conjunto, bem como definir de forma clara os papéis de cada membro do grupo.

Esta necessidade é corroborada pela afirmação de que “o projeto de escola não pode, por isso, ser dissociado do processo global de planificação, uma vez que constitui a sua etapa inicial” (Barroso, 1992, p. 30).

3. Implementação e Acompanhamento

Nesta fase, o plano é posto em prática e acompanhado mediante a monitorização do progresso, bem como a realização de alguns ajustes que se entendam necessários e o registo das descobertas.

Este acompanhamento deve resultar de uma análise sistemática e partilhada, conforme defende Almeida (2009): “o projeto educativo transforma-se num excelente instrumento de formação de professores, uma vez que permite analisar de forma sistemática e partilhada, e avaliar, de forma coerente, o processo de intervenção na escola” (p. 128).

4. Avaliação e Reflexão

Por fim, é importante analisar os resultados através de um processo contínuo e sistemático, e não apenas no final do projeto, de forma a garantir que os objetivos definidos sejam cumpridos.

4 OS OBSTÁCULOS ANUNCIADOS

Apesar das potencialidades da IA e dos PPC na transformação das práticas educativas em Angola, ainda existem alguns obstáculos e desafios que podem impossibilitar a materialização desses interesses.

1. Resistência à mudança

Embora as mudanças sejam, na sua maioria, benéficas, em muitos casos, podem despertar medo, apreensão e insegurança. Para isso, é importante estabelecer uma comunicação clara, envolvimento progressivo e valorização das pequenas vitórias, permitindo que cada participante se integre e descubra a sua importância no grupo.

2. Falta de tempo e de recursos

Tendo em conta as dinâmicas escolares, onde nem sempre há recursos suficientes para cumprir as finalidades dos processos pedagógicos, é importante otimizar tempo, através de parcerias e integrar ações nos planos existentes.

3. Dificuldade em trabalhar em equipa

Vale ressaltar que nem sempre é fácil trabalhar em equipa e na diferença, embora seja um fator crucial e produtivo. É importante aprender a viver na diferença, a respeitar, a aceitar opiniões e a criar um ambiente seguro, transparente e de confiança para todos.

4. Burocracia e políticas institucionais

É essencial estabelecer um diálogo cordial com a gestão, apresentar o projeto de forma clara e demonstrar os benefícios associados a ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação-ação e os projetos pedagógicos coletivos valem-se de grandes potencialidades e, quando conjugados, são promotores da transformação da educação e de qualquer contexto. No entanto, é importante estar ciente de que a sua implementação requer coragem, colaboração e resiliência, e que a superação dos obstáculos deve ser encarada como parte do processo de desenvolvimento e de melhoria do contexto em que se aplicam.

Portanto, estas exigem um compromisso firme de todos e a valorização efetiva dos intervenientes por parte das instituições.

REFERÊNCIAS

Almeida, J. M. (2009). *A dinâmica dos atores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projeto educativo comum do agrupamento de escolas. Um estudo de caso múltiplo* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). Investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 187–204). Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In R. Canário (Org.), *Inovação e projeto educativo de escola* (pp.17-55). Educa.

Brás, C. A. (2022). Projeto de criação de escolas de referência em Angola: Análise da definição da agenda política. *Rev. Sociologias Plurais*, 8(2), 170-202. <https://doi.org/10.5380/sclplr.v8i2.87021>.

Broch, M. H., & Cros, F. (1992). Elaborar um projeto educativo: Sim, mas como? In R. Canário (Org.), *Inovação e projeto educativo de escola* (pp.135-173). Educa.

Castro, A. C. (2012). *Características e finalidades da investigação-ação*. Coordenação do Ensino do Português na Alemanha, Alemanha. <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.

Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). Investigação-ação: Conceção, metodologia e aplicação. In A. Rosado, C. Colaço, & I. Mesquita (Eds.), *Métodos e técnicas de investigação em ciências do desporto* (pp. 101–125). Edições FMH Editores. <https://www.researchgate.net/publication/257222183>.

Collins, S. (2009). Ecology and ethics in participatory collaborative action research: An argument for the authentic participation of students in educational research. In R. Schmuck (Ed.), *Practical action research* (2nd ed., pp. 214–229). Corwin Press.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>.

França, D. M., & Oliveira, M. A. (2015). *Tipos de projetos*. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>.

Ministério da Educação (2021). Projecto Escola de Referência (PER). Ministério da Educação, Angola. <https://med.gov.ao/web/projectos>.

Ngio, F. R. M. (2024). *Potencialidades da formação para cocriação de um guia de ação de estágio pedagógico: Um estudo com professores acompanhantes de escolas de Magistério em Malanje, Angola* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/93675>.

Ngio, F. R. M. (2025). *Supervisão pedagógica na formação inicial de professores em Angola: contextos e desafios emergentes*. Morfema Zero.

Ngio, F. R. M., & Vilaça, T. (2024). Contexto da supervisão de estágios pedagógicos na formação inicial de professores em Angola: Contraste dos normativos entre o ideal e o real. In E. Vilarinho (Org.), *A educação como um bem político-Políticas, tendências e controversas. Atas do IV colóquio internacional de ciências sociais de educação* (pp.252-263). <https://hdl.handle.net/1822/93312>.

República de Angola. Decreto Presidencial n.º 247/24: Aprova o Plano Nacional de Leitura de 2024–2027. *Diário da República, I Série, N.º 215*.

República de Angola. Decreto Presidencial n.º 257/17, de 12 de agosto. Aprova o Plano de Acção para a Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos - Plano EJA-Angola 2019-2022. *Diário da República, I Série, n.º 103*.

Somekh, B. (2006). Constructing intercultural knowledge and understanding through collaborative action research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 87–106. <https://doi.org/10.1080/13450600500365460>.

Veiga, I. P. A. (Org.). (2001). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível* (23ª ed.). Papirus.

Recebido em 15 de novembro de 2025

Aceite para publicação em 13 de dezembro de 2025

Publicado em 30 de dezembro de 2025