

Juliana Ndulo Cumba Josefa

**Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos
professores na escola do primeiro Cíclo do Ensino Secundário em Cabinda,
Angola**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014**

Juliana Ndulo Cumba Josefa

**Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos
professores na escola do primeiro Cíclo do Ensino Secundário em Cabinda,
Angola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014**

J83f
T

Josefa, Juliana Ndulo Cumba.

Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos professores na escola do primeiro ciclo do ensino secundário em Cabinda, Angola / Juliana Ndulo Cumba Josefa. - UFMG/FaE, 2014.

155f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Gilcinei Teodoro Carvalho.

Inclui bibliografia e apêndices.

1. Educação – Teses. 2. Ensino médio – Angola – Teses.

I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 373.09673

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos professores na escola do primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda, Angola**, de autoria de **Juliana Ndulo Cumba Josefa**, analisada pela banca examinadora constituído pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho
Orientador – FaE/UFMG

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira
UEMG

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado
UFMG

Prof. Dra. Maria José Francisco de Souza
UEMG – Suplente

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão
UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 12 de maio de 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão do meu ser, pelo dom da vida que me proporcionou e pela sua presença nos momentos bons e difíceis que o percurso da minha formação conheceu;

Ao meu pai, *in memoriam*, que, mesmo não tendo acesso à escola, soube me fazer compreender o valor da educação;

Violeta, mãe que a vida me presenteou e que me permitiu estudar;

Ao meu querido marido Rubem, pela compreensão das minhas ausências durante a formação;

Aos filhos que muito sacrifiquei com ausência e sem o carinho da mãe durante o tempo que estive cá no Brasil, principalmente os mais pequenos Dorito e a Rulia;

Ao professor doutor Gilcinei Carvalho, orientador amável, que com sua tranquilidade e confiança amenizou o difícil processo de construção deste trabalho, no qual vários fatores, além do intelectual, são determinantes.

Ao meu querido grupo de linha de pesquisa, fundamentalmente ao Silvestre Filipe Gomes que não me desamparou em todas as dificuldades apresentadas por mim quanto ao trabalho da nossa linha de pesquisa, ao Inácio da Reissureição Mamboma, ao Abel Mavungo;

Aos professores doutores Aracy, Miria, Lalu e Aninha, que foram apoio em momentos muito importantes;

Aos professores doutores Vera Lúcia Nogueira e Maria Zélia Versiani Machado, pelas valiosas contribuições para a melhoria do trabalho;

Aos funcionários Ndonvó e Rosa ambos da Secretaria Provincial de Cabinda, que foram de significativo apoio;

À direção da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário Luvassa e pelos demais professores que aí trabalham, pela rica colaboração que tiveram para que este estudo fosse um fato.

RESUMO

O trabalho “Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos professores na escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda, Angola” surge da necessidade de se entender e explicar a problemática sobre a relevância da formação pedagógica na ação docente, tendo em conta o perfil heterogêneo que se verifica no corpo docente colocado nas escolas de Angola em geral, e, particularmente, na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa, Cabinda, que foi o espaço eleito para a realização desta pesquisa. Esta heterogeneidade consiste na coabitação entre professores com e sem formação pedagógica, e professores que, mesmo tendo essa formação, trabalham com disciplinas que não são da sua área de conhecimento. Com o apoio teórico de Peterson (2003), Tardif (2012), Perrenoud (2001), entre outros, sobre a formação docente, e com base em uma pesquisa de abordagem qualitativa, fizemos durante um ano letivo a observação de aulas de dois professores de Biologia, um com a formação pedagógica inicial e outro sem essa formação inicial, com o objetivo de estudarmos a relação entre o perfil profissional e as estratégias mobilizadas na sala de aula. Para complementar os dados coletados durante a observação das aulas, aplicamos dois questionários a uma amostra de 67 professores, duas entrevistas, sendo uma com os dois professores, e a outra com quatro professores, com o intuito de explorarmos as representações que têm da profissão docente, incluindo as suas práticas profissionais e de letramento. Dado os resultados obtidos, relativizamos, até certo ponto, a supremacia da formação pedagógica na ação docente, sem descartar a sua importância.

Palavras-chave: Formação docente; Perfil profissional; Educação em Cabinda, Angola.

ABSTRACT

The research “Pedagogic Formation and Instructional Action: the Teacher’s Placing Process at the Primary Cycle of High School level in Cabinda, Angola” was developed because of the necessity to understand and to explain the problematic involved in the relevance of pedagogic formation in teaching actions, taking into account the heterogeneous profile verified in the teaching staff of Angola’s schools in general, and focusing on the Primary Cycle of the High School level from Luvassa, Cabinda, which was the sample space chosen to conduct this research. The heterogeneity consists in the cohabitation of pedagogically instructed teachers with non pedagogically instructed ones. However, even those who are pedagogically instructed had to work with disciplines unrelated to their specialties and fields. Alongside the theoretical support given by Peterson (2003), Tardif (2012), Perrenoud (2001) and others about the teachers development programmes and based in a qualitative approach, we were able to analyse the lessons in two biology classes. Only one of them had an initial pedagogic formation. We could also observe the strategies used by each of them in the classroom during the school term. To complement the data collected during the observations, we applied two questionnaires using 67 teachers as a sample space and also made two interviews, one of them with the two aforementioned teachers, and the other with four teachers. Our aim was to explore what their professional practices and literacy represented to them. Given the obtained results, we were able to question, in a certain scale, the supremacy of pedagogic formation in the teaching process, but without discarding its importance.

Key-Words: Pedagogic Formation, Professional profile, Education in Cabinda, Angola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Estrutura do antigo sistema de ensino angolano	49
FIGURA 2 – Estrutura do atual sistema educativo de Angola	50
FIGURA 3 – 1º Pavilhão da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa	71
FIGURA 4 – Parte frontal e entrada principal da escola	72
FIGURA 5 – Descarregamento de material de construção defronte da escola	73
GRÁFICO 1 – Percentagem da presença da mulher nos cargos de direção e chefia em Cabinda	83
GRÁFICO 2 – Em percentagem da TAB. 11	90
GRÁFICO 3 – Estratégias mobilizadas pelos professores quando encontram conteúdos novos, na hora de planejar.....	97
GRÁFICO 4 – Práticas de leitura dos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa	101
QUADRO 1 – Evento – Dia: 18/02/2013	111
QUADRO 2 – Evento – Dia: 21/02/2013	111
QUADRO 3 – Evento – Dia: 25/02/2013	112
QUADRO 4 – Evento – Dia: 07/03/2013	113
QUADRO 5 – Evento – Dia: 11/04/2013	114
QUADRO 6 – Evento – Dia: 02/05/2013	116
QUADRO 7 – Evento – Dia: 10/10/2013.....	117
QUADRO 8 – Evento – Dia 1º/10/2013	118

LISTA DE TABELAS

1 – Índice e vencimento Base da carreira Docente não Universitário.....	63
2 – Distribuição Diferencial de salário-base do Regime Geral da Função Pública por carreira e categoria	64
3 – Formação inicial dos professores inquiridos, distribuição por disciplina e gênero	76
4–Distribuição das disciplinas, segundo aos professores com e sem formação específica	77
5– Faixas etárias dos professores inquiridos na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa, ano letivo 2013	80
6 – Tempo de serviço dos professores inquiridos na escola de Luvassa.....	80
7 – Distribuição da amostra, constituída por professores da escola de Luvassa, nos três turnos letivos	81
8 – Cargos reservados majoritariamente para mulheres	82
9 – Presença da mulher nos cargos de direção e chefia no setor de educação em Cabinda	83
10 – Alunos matriculados nos 4 municípios de Cabinda no ano letivo 2013.....	84
11 – Práticas docentes dos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa	88
12 – Práticas de leitura dos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa	100
13 – Rendimento escolar dos trimestres ou anual	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANIP –	Agência Nacional de Investimentos Públicos
CAP –	Classificação final atribuída pelo professor no 3º trimestre
CE –	Classificação obtida no exame
CF –	Classificação final do ano letivo por disciplina
CFA –	Curso de Formação Acelerada
CFBD –	Curso de Formação Básica Docente
CPP –	Classificação de prova do professor
CT –	Classificação do trimestre
DR –	Diário da República
DTS –	Doenças Transmissíveis Sexualmente
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EMC –	Educação Moral e Cívica
H/S –	Horário Normal Semanal
IMS –	Instituto Médio de Saúde
IMNE –	Instituto Médio Normal de Educação
INIDE –	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED –	Instituto Superior de Ciências de Educação
ITS –	Infecções Transmissíveis Sexualmente
LBSE –	Lei de Base do Sistema de Educação
LGTA –	Lei Geral do Trabalho
MAC –	Média de Avaliação Contínua do Dia
MPLA –	Movimento Popular para a Libertação de Angola
PEACOR –	Programa Especial de Apoio às Comunidades Rurais
PENUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RDC –	República Democrática do Congo
Sm –	Salário base mensal
SINPROF –	Sindicato Nacional dos Professores
S/H –	Valor de Salário/Horário
TIC –	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UON –	Universidade Onze de Novembro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1 – A FORMAÇÃO DOCENTE	21
1.1 Perfil de entrada de candidatos para a atividade docente	21
1.2 A formação pedagógica em diferentes contextos	26
1.3 A formação docente no contexto pós-independência	31
1.4 A formação continuada dos professores	41
1.5 A atividade docente e as novas tecnologias de informação	44
1.6 Provimento de vagas para a docência	45
1.7 Sistema de avaliação das aprendizagens em Angola	51
1.7.1 Condições de Transição	56
1.8 Avaliação do desempenho do professor	57
1.9 Condição docente	58
1.9.1 O Reajusto salarial	62
1.9.2 Formas de pagamento	65
1.9.3 Método do cálculo dos salários	66
Capítulo 2 – A COLOCAÇÃO DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CABINDA	68
2.1 O espaço institucional	68
2.2 As escolhas metodológicas	74
2.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	76
2.4 O sentido atribuído à profissão docente pelos professores	86
2.5 Práticas docentes e de letramento	88
2.6 Alguns desdobramentos da análise	103
Capítulo 3 – AÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE SALA DE AULA	106
3.1 Caracterização dos docentes	107
3.2 Caracterização das turmas	110
3.3 Caracterização das aulas	110

3.3.1 As anotações dos alunos	119
3.4 Planejamento	120
3.4.1 Execução das aulas	124
3.4.2 Avaliação da ação docente	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXO 1 – Credencial	142
ANEXO 2 – Aceite da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	143
ANEXO 3 – Diário da República – Órgão Oficial da República de Angola	144
APÊNDICE 1 – Questionário dirigido aos professores	150
APÊNDICE 2 – Questionário aplicado aos professores da escola de Luvassa	152

APRESENTAÇÃO

A formação docente é um tema que vem criando acaloradas discussões ao longo da história da educação. Muitas vezes nos perguntamos sobre a ação e a importância da pessoa que se encarrega da formação integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos. Essas inquietações surgem da análise que a sociedade faz do professor, partindo do modo como desempenha as suas funções e dos resultados provenientes dessa atividade. Esses resultados constituem o perfil de saída dos alunos em todos os níveis de ensino, perfil este que vem sempre traduzido no conceito de “qualidade de ensino”.

A qualidade de ensino está relacionada com uma diversidade de fatores que podemos considerar intrínsecas ou extrínsecas aos agentes envolvidos no processo do ensino e aprendizagem, nomeadamente, alunos, professores, os encarregados de educação, as direções das escolas, o aparato administrativo hierarquicamente superior às escolas, como a Secretaria da Educação, e, por último, os órgãos governamentais responsáveis pela definição das políticas educativas de um país. Toda essa rede de agentes educativos participa da formação dos educandos e, conseqüentemente, todos são responsáveis pela qualidade de ensino.

A preocupação pelas questões atinentes à educação não é exclusiva às pessoas que olham desde fora o desenrolar da atividade docente, mas nós também, como atores diretos, temos o dever de parar e refletirmos sobre a nossa própria profissão. É desse dever que nasce o nosso pertencimento ao setor educativo. A pesquisa aqui desenvolvida é motivada pela observação dos problemas que a educação vive desde que assumimos a profissão docente.

Fruto da formação básica docente (CFBD), que beneficiei de 1987 a 1990, venho, desde 1990, exercendo a profissão docente em escolas do Ensino Fundamental da rede pública angolana, inicialmente no ensino primário até, neste momento, o 1º ciclo do Ensino Secundário. Neste último, atuo como professora de Biologia, graças ao curso de Enfermagem no Instituto Médio de Saúde (IMS) que me conferiu o domínio de conteúdos relacionados à Biologia e à Química. Ao longo deste tempo, acompanhei situações que me deixavam perplexa. Uma dessas situações diz respeito à forma como se faz a colocação de professores nas escolas do Ensino Fundamental. O processo de recrutamento nem sempre obedeceu ao critério da formação inicial dos candidatos à docência. Movida por esta questão, em 2009, para a minha licenciatura em Pedagogia, no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED), realizei uma pesquisa sobre os fatores que estão na base da colocação incoerente dos professores nas escolas do 1º ciclo do Ensino Secundário. Com esta pesquisa, procurei

analisar o porquê do recrutamento de candidatos sem a formação pedagógica na docência e, também, questioneei a atribuição de disciplinas aos professores sem respeitar o seu perfil profissional: um professor formado em Matemática era colocado para lecionar Língua Portuguesa, por exemplo. Feito o estudo, concluímos que a colocação incoerente dos professores nas escolas era o resultado da não aplicação dos critérios no processo de admissão dos candidatos. Além desse fator, também havia falta de formação de professores em algumas disciplinas do 1º ciclo do Ensino Secundário e ausência de seminários de capacitação¹.

Estes e outros fatores, aliados à condição docente do professor angolano, tornaram o setor da educação um mercado de trabalho sem exigência de perfil profissional durante muito tempo, fazendo com que, na função docente, coabitassem professores com e sem formação pedagógica.

Essa coabitação começou tão logo Angola conquistou a sua independência. O país ascendeu à independência a 11 de novembro de 1975, com um déficit muito grande de quadros profissionais qualificados. O índice de analfabetismo era muito grande, pelo que o governo socialista, formado pelo Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), decretasse uma campanha de alfabetização. Alfabetizar o povo com a insuficiência de pessoal nacional formado era uma dificuldade que este governo teve que ultrapassar com a inclusão de cidadãos que tinham apenas a 4ª classe obtida na educação colonial. Com o recurso à cooperação estrangeira, o governo foi adotando uma política de formação de professores que pudessem continuar com o processo de alfabetização e da formação integral. Foram criados Cursos de Formação Acelerada (CFA) com o objetivo de conferir a formação docente aos professores que tinham como formação mínima a 4ª classe. Esses cursos vigoraram de 1977 a 1986, altura em que se pensou formar os Cursos de Formação Básica Docente (CFBD) que elevavam as competências de leitura e instituíam um perfil profissional aos professores saídos dos Cursos de Aceleração e outros à 8ª classe. Os Institutos Médios de formação de professores tinham a responsabilidade de formar professores que atuassem no Ensino Secundário, enquanto que ao Instituto Superior de Ciências de Educação foi incumbida a missão de formar professores para o Ensino Médio.

Com essas políticas, ampliou-se o número de professores, mas não foram formados professores para todas as disciplinas que compõem o currículo do ensino, do primário ao médio. Por causa da instabilidade político-militar que marcou o país, desde a

¹ É um curso de atualização de pouca duração, que o Ministério oferece aos professores para abordagem de diferentes temáticas.

independência, 1975, até a assinatura dos acordos de paz definitiva, 2002, as condições salariais dos funcionários públicos eram desagradáveis. Neste tempo, o feijão duro ficou batizado como "feijão do professor", porque com o salário que ganhava só podia comprar o feijão mais barato. Muitos professores formados abandonaram o Ministério da Educação e procuraram empregos com os quais pudessem usufruir melhores salários. Esse quadro de mobilidade de empregos criou uma grande carência de professores que tomou conta do Ministério da Educação. Diante dessa situação, o Ministério deixou de exigir a formação pedagógica como requisito para o recrutamento de professores.

Hoje, em Angola, com a melhoria das condições do professor do Ensino Fundamental, a formação pedagógica voltou a ser uma condição obrigatória para os candidatos à docência. Mas, os professores sem formação docente que entraram no tempo de tolerância continuam a desempenhar as suas funções, tornando o quadro docente muito heterogêneo. A existência de professores sem a formação docente tem criado algum pessimismo por parte da sociedade, acusando estes professores de falta de competências necessárias para o desempenho da profissão docente. Para se sair da mera intuição, resolvemos submeter à investigação a relação existente entre a formação docente, a colocação de professores e as estratégias mobilizadas na ação docente por professores com e sem formação pedagógica.

Esta investigação é necessária porque devemos admitir que a formação inicial, apesar de ser necessária para esta atividade docente, não é suficiente por si, para que alguém seja classificado como bom professor. Certamente, é ao longo do exercício do professorado que o profissional vai construindo a sua identidade profissional. O importante é que o professor incorpore em si o conceito de 'eterno aprendiz' que vai integrando na sua formação inicial, seja pedagógica ou em outra área de saber, a realidade concreta da sala de aula para se constituir em um verdadeiro profissional da educação. Com isso queremos dizer que um professor, que não tenha se beneficiado de uma formação pedagógica, pode ser um profissional competente com a prática na sala de aula aliada à cooperação dos colegas nas reuniões de planificação. Em suma, argumenta-se que o bom professor não é aquele que passou por uma escola de formação de professores, mas o que assume a docência como uma atividade complexa que exige uma atualização constante.

O estudo que agora apresentamos surgiu de uma inquietação pessoal de querer entender questões relacionadas com o perfil do docente do 1º ciclo do Ensino Secundário, e que se transformou em um problema de pesquisa cujos resultados trazemos agora ao público.

INTRODUÇÃO

O discurso sobre a formação de professores é tão importante que se vincula com o próprio desenvolvimento da sociedade. Num momento em que a ciência e a tecnologia tomaram conta dos destinos de todas as sociedades, os temas relacionados ao sector da educação merecem uma reflexão com um forte sentido de responsabilidade. A academia está chamada a colocar permanentemente questionamentos aos problemas relacionados com o fenómeno educativo para entendê-los e explicá-los.

É nesta ótica que trazemos para a reflexão académica este trabalho, que se intitula *Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos professores na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário em Cabinda, Angola*. Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada numa das escolas da rede pública da província de Cabinda, Angola, e analisa o processo de colocação dos professores na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário, fazendo uma relação com as estratégias mobilizadas na sala de aula pelos professores com e sem a formação pedagógica.

As questões suscitadas pela colocação, no setor de educação, de quadros sem a formação pedagógica estiveram na base da escolha deste tema. O corpo docente angolano é bastante heterogêneo quanto à formação pedagógica. Apesar de o setor da educação ser um campo de atividade especializada, abriga no seu seio professores que nunca haviam passado em uma escola de formação de professores. As razões da colocação desses quadros sem uma formação pedagógica, para o caso concreto de Angola, prendem-se às situações que marcaram a história do povo angolano, que passou por um longo período de colonização portuguesa, por uma independência relativamente jovem e fragilizada e por uma guerra civil que durou três décadas.

A colonização portuguesa em Angola durou cinco séculos. Mas, durante este tempo, o governo colonial português não deu muito interesse à formação de quadros angolanos altamente qualificados. Muitos dos poucos angolanos que conseguiram frequentar o ensino colonial só podiam chegar até a 4ª série. Depois desta série, eram chamados a ser monitores escolares ou catequistas. Em 11 de novembro de 1975, o país chegou à independência com uma taxa muito elevada de analfabetismo.

O então Governo socialista, liderado pelo Movimento Popular para a Libertação de Angola, iniciou em 22 de novembro de 1976, a Campanha Nacional de Alfabetização, para levar a instrução escolar a toda população. Com esta campanha foram alfabetizados 2.827.279

cidadãos, dos quais 48% eram mulheres. Segundo estimativas apontadas pelo Conselho de Ministros da República de Angola (2001), cerca de 45% terá regressado ao analfabetismo. A guerra civil que assolou o país depois da independência fez deslocar das suas zonas de origem milhares de cidadãos, refugiando-se para as principais cidades, incluindo a capital do país, e para muitos países limítrofes. Com esta situação, a grande maioria população que havia começado a ser alfabetizada não continuou com o mesmo processo nem teve oportunidade de algumas práticas de letramento, esquecendo-se até de assinar o seu nome. O sistema de ensino herdado do colonialismo português não estava à altura de combater as elevadas taxas de analfabetismo, nem elevar o nível académico daquelas que haviam sido alfabetizados no antigo sistema educativo colonial.

Em 1977, foi aprovado um novo sistema de educação e ensino cuja implementação foi iniciada em 1978. Este sistema preconizava: (a) a igualdade de oportunidades no acesso e continuidade dos estudos; (b) a gratuidade do ensino em todos os níveis e (c) o aperfeiçoamento constante do pessoal docente. O sistema estava constituído por um ensino geral de base de oito (08) classes (das quais, as quatro primeiras obrigatórias), um pré-universitário com seis semestres, um ensino médio de quatro anos (ramos técnico e normal) e um ensino superior. A universalização do ensino implicava a presença de um quadro docente suficiente. Mas o país, até 1977, só tinha 25 mil professores, um número não suficiente para atender a essa demanda.

Diante desta escassez de professores se impôs a necessidade de se recrutar qualquer pessoa que tivesse, como habilitação mínima, a 4ª classe ou 4º ano de escolaridade. Paralelamente a esta política de recrutamento de professores, foi concebida, segundo Zau (2012), uma política de formação de professores, com a criação dos Cursos de Formação Acelerada (CFA), que inicialmente exigiam dos candidatos um perfil académico mínimo a 4ª classe. Os CFA conferiam aos seus formandos uma formação pedagógica e elevava o seu nível académico até 6ª classe, e vigoraram de 1977 a 1986. Dada a pouca eficiência que os CFA demonstraram para a formação escolar dos alunos, foram criados os Cursos de Formação Básica Docente (CFBD) que admitiam candidatos que tivessem como habilitações mínimas a 6ª classe, e conferiam aos seus formandos a 8ª classe. Os Institutos Médios Normais de Educação se encarregavam de formar professores para o Ensino Secundário, e os Institutos Superiores de Ciências de Educação formavam professores para o Ensino Médio. Como existia apenas uma universidade na província de Cabinda, durante muito tempo os técnicos médios tiveram que assegurar as escolas do Ensino Médio que contaram também

com a colaboração da missão internacional cubana e russa, assim como cidadãos saídos de outros países.

O recrudescer da guerra fez com que as condições de trabalho da função da educação fossem se degradando cada vez mais. Os salários dos professores foram atingidos, deixando estes profissionais sem nenhum poder aquisitivo, o que provocou uma fuga massiva dos professores colocados, que não se contentavam com as condições precárias a que a classe docente foi sujeita. Expressões como “feijão do professor” e “dendê do professor” surgiram para retratar as condições de vida de uma classe desprestigiada. O feijão do professor era o feijão duro que nem sequer cozia bem depois de tanta cozedura na panela de pressão. Com o salário que o professor auferia, só podia comprar aquele feijão, tornando a profissão docente desprezível diante dos olhos da sociedade. Ser professor, naquele momento, era a última coisa que um cidadão angolano podia escolher. Essa representação que a sociedade criou em relação ao magistério transformou a profissão docente em uma atividade que alguém podia fazer enquanto esperava por um melhor emprego. Esta foi a fase da desprofissionalização do trabalho docente.

Com a falta de professores no setor da educação, o Governo deixou de exigir a formação pedagógica como requisito para ingressar na docência. Bastava a formação acadêmica e a vontade de trabalhar, sem necessidade de um concurso público. Isto fez com que muitos quadros não formados na área da educação ingressassem na docência, dando uma configuração bastante heterogênea ao perfil docente angolano. Este fato permitiu o ingresso, no Magistério, de muitos quadros provenientes de diferentes origens profissionais e acadêmicas. Esta tendência veio conhecendo, embora timidamente, certo decréscimo. Até nos dias de hoje, os quadros sem a formação pedagógica perderam a possibilidade de acesso para o Magistério do nível primário e secundário, com a exceção das escolas técnicas, como o Instituto Médio Politécnico de Cabinda (Angola), o Instituto Médio Industrial de Chazi e o Instituto Médio de Economia de Cabassango, respetivamente na cidade de Cabinda. As escolas citadas administram cursos técnicos e os professores das disciplinas de técnicas e de especialidade são recrutados sem a exigência de uma formação pedagógica prévia. Este facto deve-se à falta de escolas técnico-pedagógicas no país. Frente a esta nova política de recrutamento do pessoal docente, adotada pelo Ministério da Educação de Angola, surgem algumas questões: por que apenas hoje se reserva o setor da educação aos quadros formados para a missão de educar? Será que, em termos funcionais, existem algumas diferenças entre os professores com e sem a formação pedagógica? E por que o Estado empregava, no passado,

sujeitos sem a mínima formação pedagógica para as funções docentes? Tendo em conta esses questionamentos, colocamos a seguinte questão central da pesquisa: Qual é a relação existente entre a agregação pedagógica e as estratégias mobilizadas pelo docente na sala de aula? Esta é a questão inicial que orientou o processo de pesquisa, que se desenvolveu, em um primeiro movimento, mediante a aplicação de questionários para a identificação do perfil dos professores e, em um segundo movimento, mediante a observação de aulas durante um ano letivo.

Existe uma tendência de responsabilização às escolas de formação de professores e aos próprios docentes pela má qualidade de ensino de hoje. Os problemas relativos à qualidade de ensino estão realmente na falta e/ou numa possível débil formação docente?

Essas foram as principais questões que influenciaram a nossa decisão em eleger a formação pedagógica e ação docente como temática da pesquisa. Para o desenvolvimento da pesquisa elegemos a escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa. A nossa predileção por esta escola se fundamenta no fato de a mesma escola ter sido um dos locais onde realizamos a pesquisa da monografia do curso de licenciatura em Pedagogia, apresentada ao Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda. A pesquisa tratava da colocação incoerente de professores no Ensino Secundário, sem respeitar a formação pedagógica. Como esta pesquisa teve a mesma orientação temática, achamos melhor dar continuidade no mesmo espaço. A escola pertence à rede pública, e ministra apenas o 1º ciclo do Ensino Secundário, isto é, de 7ª a 9ª classe. Trabalham nesta escola 105 (cento e cinco) professores. Para atender à demanda, a escola funciona com três turnos: matutino, vespertino e noturno. Este último atende o Ensino de Adultos, ou seja, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dada a natureza do tema, a nossa pesquisa foi direcionada exclusivamente ao corpo docente da escola em alusão. Dos 105 (cento e cinco) professores que trabalham nesta escola, elegemos, de forma aleatória, 67 (sessenta e sete) professores, distribuídos nos três turnos. Aplicamos dois questionários aos professores e duas entrevistas a seis professores, sendo que uma foi dirigida apenas aos que acompanhamos na sala de aula.

Preparamos uma série de perguntas sobre o toema que colocamos aos professores da escola para sabermos as suas opiniões sobre a atividade docente. As perguntas foram tanto de múltipla escolha quanto abertas e consistiram em fazer a justificativa de determinadas perguntas que, por sua natureza, precisavam ser respondidas com mais profundidade.

O primeiro questionário visava identificar o perfil dos nossos pesquisados: gênero, tempo de serviço, motivação em relação à sua colocação, disciplina que o(a)

professor(a) leciona, formação continuada, estratégias usadas pelos professores no momento de planejamento das aulas. O segundo questionário, dirigido aos mesmos professores, visou analisar a sua autoconsciência relativamente ao domínio dos conteúdos que lecionam; à avaliação das aprendizagens, e à comunicação com os alunos, pais e encarregados da educação. Também pedimos aos professores que fizessem uma autoavaliação sobre a sua capacidade de trabalho em equipe, o trabalho com crianças ou adolescentes.

Como não poderíamos verificar as estratégias que os professores mobilizam na sala de aula, com apenas a aplicação dos questionários e da entrevista, assistimos, durante o ano letivo de 2013, as aulas de dois professores de Biologia.

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro, intitulado “A formação docente”, tem como objetivo fazer uma abordagem teórica sobre a formação docente. Como toda atividade está inserida num contexto histórico e social, apresentamos a questão da formação docente buscando aspetos do passado que constituem a sua gênese no contexto global e, particularmente, no contexto angolano. Neste último, fizemos referência aos pressupostos que levaram o país a criar políticas de formação de professores, com a abertura de Cursos de Formação Acelerada, cursos de Formação Básica Docente, os Institutos Médios e Normais de Educação e os Institutos Superiores de Ciências de Educação, para a formação do pessoal docente que pudesse atender o Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Médio. Também, não deixamos de nos referir às condições de trabalho dos professores angolanos que foram causa de uma grande evasão de professores do Ministério da Educação para outros setores de trabalho, em busca de melhores condições de vida, já que, dando aulas, o salário não compensava. Esta situação foi responsável pela formação de um perfil bastante heterogêneo do corpo docente, incluindo professores com a formação pedagógica e sem esta formação.

O segundo capítulo, “A colocação dos professores em uma escola secundária”, exprime a incursão metodológica por nós seguida, para fazermos o levantamento dos dados que esta pesquisa impunha como requisito para explicar a relação entre a formação pedagógica e as estratégias mobilizadas na sala de aula pelos professores, olhando sempre a forma de colocação destes professores. Como não se pode fazer uma pesquisa desta natureza sem a definição do campo, elegemos a escola do 1º ciclo do Ensino Secundário como espaço institucional da pesquisa, o que é objeto de caracterização por este capítulo. A pesquisa foi direcionada essencialmente aos professores da referida escola que se constituíram como parceiros indispensáveis. Neste capítulo, fizemos questão de caracterizá-los segundo a faixa

etária, o seu perfil e as suas práticas de letramento, como também os sentidos que atribuem à profissão docente.

O terceiro capítulo, “Ação docente em contextos de sala de aula”, tem como objetivo fazer uma abordagem sobre a atividade docente dos dois professores de Biologia que trabalharam conosco durante o ano letivo 2013 na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa. Os aspetos que têm a ver com a faixa etária, a formação, o tratamento da aula, a forma de usar os materiais didáticos e a condução do processo de avaliação dão um retrato de cada professor, sobre a sua formação pedagógica e ação docente. A nossa análise se moverá na problematização da ideia de que o professor com formação pedagógica está mais bem capacitado para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, nas “Considerações Finais”, indicamos que a formação pedagógica é necessária para qualidade de ensino, mas ela deve ser considerada em um certo relativismo, visto que a formação inicial do professor precisa ser complementada com a formação continuada, isto é, ao longo do exercício da docência. Isto permite que os professores que não tiveram uma formação inicial versada em matérias pedagógicas possam adquirir experiências que potencializem diversas dimensões que envolvem a ação docente.

Capítulo 1

A FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo fazer uma abordagem teórica sobre a formação de professores. Como toda atividade docente está inserida em um contexto histórico e social, apresentamos a questão da formação docente buscando aspetos do passado que constituem a sua gênese no contexto global e, particularmente no contexto angolano. Fizemos referência aos pressupostos que levaram o país a criar políticas de formação de professores, com a abertura de Cursos de Formação Acelerada, cursos de Formação Básica Docente, os Institutos Médios Normais de Educação e os Institutos Superiores de Ciências de Educação, para a formação de docentes que pudessem atender ao Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Médio. Também, não deixamos de nos referir às condições de trabalho dos professores angolanos que foram causa de uma grande evasão para outros setores de trabalho, em busca de melhores condições de vida, já que, dando aulas, o salário não compensava. Esta situação foi responsável pela formação de um perfil profissional diversificado, formado por professores com a formação pedagógica e sem esta formação.

Este capítulo abre com um importante item sobre o perfil docente dos profissionais de educação das escolas angolanas.

1.1 Perfil de entrada de candidatos para a atividade docente

Segundo Dias e Lopez (2010), a UNESCO distingue um perfil de entrada que tem a ver com o conjunto de capacidades ou comportamentos necessários antes de iniciar uma aprendizagem e um perfil de saída que é formado por um conjunto de capacidades ou comportamentos esperados no fim de uma aprendizagem.

Na realidade angolana, os requisitos que definem o perfil de entrada numa instituição de formação de professores dependem do nível de formação docente que o aspirante ao magistério pretende adquirir. Esses níveis de formação docente conheceram transformações ao longo dos anos, transformações dependentes da conjuntura sócio-política do país.

Após a independência nacional, Angola foi atingida por uma fuga massiva de quadros portugueses e angolanos que exerciam o magistério. Para a minimização da falta de

professores, o Estado criou os Cursos de Formação Acelerada (CFA) que inicialmente para o ingresso exigiam dos candidatos um perfil acadêmico mínimo a 4ª classe. Mais tarde, o perfil de entrada, em todos os CFA, foi determinado com habilitações mínimas a 6ª classe. Esses cursos emergenciais de formação de professores vigoraram entre 1977 e 1986, e tinham uma duração que foi variando de 4, 6 a 9 meses. Após o ano de 1986, o perfil de entrada para os cursos de formação de professores, devido ao baixo perfil de entrada e de saída, evoluíram para Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), com duração de dois anos letivos e com a elevação do nível acadêmico de 6ª classe para a 8ª classe. Os candidatos aos CFBD tinham que ter mais de 16 anos de idade, trabalhadores ou não do Ministério da Educação.

Esperava-se desta formação uma capacitação mais eficiente dos professores que pudessem lecionar no Ensino Primário, formando alunos capazes de enfrentar os desafios do II nível de ensino que, naquela época, começava com a 5ª classe e terminava com a 6ª.

Os professores para o II e III níveis, até a 8ª classe, eram, e continuam a ser formados, nos Institutos Médios Normais (IMN). Os candidatos aos IMN deviam ter a 8ª classe para o ingresso. A formação decorria durante 4 anos, isto é, depois da conclusão exitosa da 12ª classe. Com essa formação supunha-se que os quadros egressos estivessem habilitados para lecionar as disciplinas, nas seguintes especialidades: Matemática/Física, Biologia/Química, Geografia/História e Língua Portuguesa (em alguns casos).

O perfil dos professores angolanos tem sido uma preocupação constante, visto que a sua definição clara é um dos fatores que, segundo alguns estudiosos, podem ajudar para uma boa qualidade de ensino no país.

Deverá também o Plano Mestre de Formação de Professores definir os perfis a exigir aos candidatos à docência, bem como a outros agentes educativos, para que o papel de intervenção social que faz necessário a uma adequada e competente formação de recursos humanos [...], deverão ser definidos os perfis de entrada dos candidatos às instituições de formação inicial de professores; os perfis de entrada e de saída dos professores submetidos à formação contínua, com utilização (ou não) da metodologia do ensino à distância (ZAU,2012, p. 154).

Do nosso ponto de vista, o bom perfil de entrada é transformado durante o tempo da instrução e educação do candidato e o de saída será a demonstração das capacidades adquiridas. Porém, tanto o perfil de entrada como o de saída são representados de forma produtiva pela colocação adequada do profissional para produzir resultados esperados. A qualidade da educação não é um resultado dependente exclusivamente das qualidades

intelectuais, profissionais, morais e políticas do professor. O respeito devido ao profissional da educação é um dos fatores que pode contribuir para uma análise objetiva do processo educativo.

O aperfeiçoamento das condições de trabalho do professor é questão que muitas sociedades e sindicatos têm vindo a debater. Um dos exemplos é o Sindicato Nacional dos Professores (SINPROF), que luta pela valorização da carreira docente, não somente pela questão salarial, mas sim ressaltando também as condições físico-laborais, a acomodação domiciliar docente, as normas de admissão e o enquadramento ou a colocação docente, a organização dos alunos nas salas de aulas em número não excessivo.

O perfil do professor hoje se demanda, em grande medida, com a formação profissional. Para isso, atualmente o professor ou candidato a professor é flexível em se formar com melhores condições de servir a sociedade. Mas, o contraste é que nem todos que se formam para a docência acabam por contribuir para a sociedade com base nas áreas de formação. O fator de desvalorização do perfil do professor para os já em serviço não apenas está na sua desqualificação salarial, como também na distribuição não criteriosa de responsabilidades dentro da instituição onde trabalha, na distribuição de horário escolar, no seu atendimento relativo às condições mínimas do trabalho durante o tempo de serviço, no enquadramento desequilibrado ou contrário a sua especialidade de formação.

A realidade em instituições de ensino tem mostrado que existem professores a que são impostos horários que pouco ou nada favorecem a sua integridade e disciplinas em que nunca se beneficiaram de alguma formação específica. Mas, apesar disso, a entidade empregadora ainda exige qualidade no trabalho. Se os professores em serviço são atendidos desta maneira, os candidatos à profissão sofrem outra exclusão de serem formados e não selecionados porque os não formados na área ocupam as primeiras vagas por vários motivos. Este modo de seleção e colocação do professor seguramente não vai ao encontro da pertinência do melhoramento do processo didático. Este quadro confirma a dificuldade não somente do desenvolvimento do processo educativo, como também a de integração social do profissional da educação, já que existem muitas instabilidades na definição de um perfil de atuação para o docente.

Segundo Libâneo (1994), o processo didático certamente acontece com o desenvolvimento da formação de professores com base no perfil que a própria educação precisa, uma formação que abrange a formação teórico-científica, que inclui a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai se especializar e a formação

pedagógica que envolve os conhecimentos da filosofia, sociologia, história da educação, e da própria pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico social, a formação técnico-prática que visa a preparação específica para a docência.

Contudo, não importa somente formar ou ser formado, mas sim considerar que esta formação seja aproveitada e aplicada para provocar resultados para melhoramento do sistema educativo. Em Angola, a realidade que vivemos hoje, no que tange à valorização do perfil profissional dos docentes nas nossas escolas, leva-nos a afirmar que a valorização do emprego substituiu a valorização profissional, apesar de as entidades empregadoras, na sua maioria, evocarem a necessidade de um ensino de qualidade. Este menosprezo pela formação profissional do docente dificulta, de igual modo, o desenvolvimento eficaz do processo de ensino e aprendizagem.

Na província de Cabinda, o processo de admissão de candidatos para professores é da responsabilidade da Direção Provincial da Educação, com aplicação de um concurso público nacional. Este processo de admissão ainda se desenvolve sem ter em atenção o perfil exigido dos candidatos, visto que ainda tem se admitido candidatos formados no ensino geral enquanto que os graduados pelas Escolas de Formação de Professores muitas vezes ficam de fora.

Segundo o Diploma do Estatuto da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos pedagógicos e especialistas de Administração da Educação, no seu artigo 11º do capítulo IV, os candidatos à docência devem ter a formação pedagógica. Isto é, devem ser graduados pelas escolas de formação de professores e devem possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação, dominar os conteúdos programáticos e as orientações metodológicas, conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, conhecer as perspectivas educacionais que informam o currículo, definir os objetivos específicos com base nos objetivos gerais e conteúdos dos programas, desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação do cidadão.²

No discurso difundido pela UNESCO em seu relatório citado por DIAS; LÓPEZ (2006, p. 58) faz-se conhecer que, para além do que seria a formação do professor para a era moderna, também é necessário considerar e fazer valer a responsabilidade atribuída ao docente para as tarefas educativas. A UNESCO defende o *fator docente* como responsável pelo sucesso ou fracasso dos processos de ensino-aprendizagem, mesmo

²Para mais leitura sobre o diploma consulte o anexo Diário da República 2008

reconhecendo a concorrência de outros fatores (diversos e complexos no êxito da aprendizagem). No fator docente estão incluídas variáveis que envolvem o desempenho dos professores e diretores das escolas e aspectos que envolvem condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores.

Ao lado do *fator docente*, o organismo da educação difunde como responsável pelo êxito da educação o estabelecimento do perfil profissional docente em um esforço conjunto de outros organismos subsidiários ao trabalho educativo. Outro aspecto defendido pela UNESCO é a necessidade do aumento de responsabilidades do professor diante das tensões do mundo, tais como a tarefa do professor em transmitir aos alunos o conhecimento de tudo que a Humanidade já produziu, assim como despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

Na realidade das nossas escolas angolanas, esta responsabilidade imputada ao professor ainda depara com um distanciamento entre a tomada de decisões pelos diretores das escolas na consideração do papel do professor e as ações e iniciativas do próprio professor quanto à efetivação da sua responsabilidade na escola. O professor é geralmente tido como responsável único pelo êxito e fracasso da formação dos alunos, mas não tem espaço de tomada de decisões pelos seus planos face ao currículo e as condições de trabalho didático. Em muitas ocasiões, as decisões são impostas arbitrariamente pelas entidades gestoras das escolas.

Nessa vertente apela-se para a necessidade e urgência de adoção de modelos curriculares baseados em competências flexíveis e transferíveis na formação inicial e permanente dos trabalhadores, especialmente aos do campo da educação, a partir de um consenso emergente de produção de uma força de trabalho educada e julgada segundo os padrões internacionais. A percepção de diferentes contextos no que tange à formação pedagógica dos profissionais da docência ajuda a criação de políticas mais consentâneas para uma qualidade do sistema de educação.

O Governo, considerando a sua responsabilidade sobre a educação da sociedade e preocupado pela qualidade desta educação, por meio de diplomas legais, tem vindo a pugnar-se por um ensino de qualidade, tomando como um dos fatores preponderantes a formação pedagógica dos professores. Em 2001, por exemplo, aprovou a Lei 13/01, Lei de Bases do Sistema de Educação, que estabelece que o professor do Ensino Secundário deve dominar os conteúdos programáticos, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à

educação e ao ensino nas instituições escolares, bem como a melhor utilização dos manuais escolares. (Art. 11). No mesmo ano, o Conselho de Ministros aprovou a estratégia de melhoria do sistema educativo no período de 2001 a 2015. Este documento propõe a criação de cursos profissionalizantes de professores do ensino geral, tendo em conta a grade curricular deste grau de ensino. Os argumentos apresentados pelo Ministério de Educação de Angola encontram eco nos princípios defendidos por organismos como a UNESCO. Há, portanto, um discurso oficial com clara defesa pela formação específica que preconiza um perfil desejável para a formação pedagógica.

Na ótica do Governo, é mediante a formação adequada dos professores que estes podem adquirir as habilidades necessárias para o exercício das suas funções. Na próxima seção falaremos sobre o que acontece em outros contextos.

1.2 A formação pedagógica em diferentes contextos

Para termos uma visão mais global sobre a formação docente, trazemos neste item diferentes experiências sobre a temática, deixando assim claro que não se trata de uma preocupação exclusiva de Angola.

Ao começarmos a leitura da literatura sobre a formação docente, partimos do pressuposto de que alguma vez e em algum lugar a matéria sobre a formação docente já tinha sido abordada.

No que diz respeito a Angola, só encontramos a obra de Peterson (2003). Este autor fala sobre o perfil do professor do ensino básico, no contexto angolano. No texto, o autor faz uma caracterização do corpo docente angolano até ao ano 2003, fazendo transparecer a heterogeneidade dos professores do ponto de vista da formação académica, profissional e de gênero.

Em relação à formação de professores no Brasil, Bernardete A. Gatti, em *Formação de professores no Brasil: características e problemas*, considera quatro aspetos: o da legislação relativa a essa formação; as características socioeducacionais dos licenciandos; as características dos cursos de formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Esses tópicos abordados na obra já indicam a complexidade e a heterogeneidade presentes nas ‘características e nos problemas’ da formação docente no Brasil.

Na mesma direção, Maués (2003), analisa a reforma na formação de professores como uma tendência internacional ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/mundialização. A partir dessa lógica, procuram-se identificar os postulados de base da reforma, o quadro conceitual, os aportes metodológicos que vêm dando suporte ao processo de formação. O autor apresenta alguns eixos que sustentam as reformas na formação de professores, tais como: a “universitarização” e profissionalização, a ênfase na formação prática/certificação de experiências, a formação continuada, formação do professor em serviço, e a pedagogia das competências, analisando a importância de cada um no contexto internacional.

De acordo com Costa (1995), a perspectiva histórica do trabalho docente está relacionada com a ideia de que a educação é a forma que os indivíduos encontram para efetivamente participarem da sociedade, pois é um processo que possibilita tanto a integração como o desenvolvimento individual e coletivo. Em outras palavras, prossegue esta autora, “integrar-se em um grupo, assimilar e assumir sua cultura é tarefa primordial do ser humano”(p. 63). O trabalho docente está relacionado à ideia de educação como um processo pelo qual as sociedades transmitem seus costumes, tradições, valores, ou seja, sua cultura e a profissão docente, a educação, seria o instrumento necessário para sistematização da transmissão cultural das sociedades, que estas, a princípio, faziam somente de forma oral e pouco sistemática. De acordo com a autora, a profissão docente só começou a se estruturar a partir do século XV, embora na civilização ocidental, nas cidades gregas, Esparta e Atenas, e também em Roma (PETITAT, 1994), tenham existido formas próprias de concretização do trabalho docente. A sociedade burguesa, em suas atividades econômicas na cidade dá uma contribuição significativa no surgimento do novo homem (COSTA, 1995), o que influencia na projeção de (novas) profissões.

Embora desde o século XV a profissão docente começasse a se estruturar, foi apenas nos finais do século XVIII que este ofício foi enquadrado como profissão (NÓVOA, 1995), altura em que o Estado assumiu a responsabilidade de enquadramento e pagamentos de salários dos professores.

Arroyo (2004) faz uma reflexão sobre a especificidade do saber-fazer educativo. O autor afirma que está em jogo a defesa do antigo significado de “ofício do mestre”. Para ele, a educação escolar era tratada como uma terra vazia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou por amigos; qualquer um entende, palpita sobre a escola, aceita ser professor(a), secretário(a) ou gestor da educação. Na visão de Arroyo, paralelamente a esses

problemas, aconteceu a descaracterização dos profissionais da educação escolar, ou a desprofissionalização dos mestres de escola: “qualquer que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensiná-los como um biscate e um complemento aos seus salários” (ARROYO 2004, p. 23).

No que tange a sociedade angolana, os primórdios do trabalho docente começam com o surgimento da administração e gestão escolar, com as primeiras tentativas missionárias católicas de catequização nos finais do séc. XV, que consistiam na aceitação e assimilação dos dogmas religiosos pelos angolanos, visando atingir objetivos evangelizadores.

Porém, a administração e a gestão do ensino oficial que objetivava a irradiação da cultura portuguesa entre a população gentílica tiveram seu ponto de partida no Decreto de 14 de Agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão e pela rainha Dona Maria II em que se fixou a responsabilidade do Estado, no campo educativo, organizando o ensino em dois graus, o elementar e o complementar.

Angola, durante cinco séculos, viveu sob o regime colonial português. Durante este período, a educação formal não estava a alcance de todos. Era uma educação elitista em que a maior parte da população estudantil chegava apenas a 4ª classe; uma parte, muito diminuta, conseguiu atingir até o Ensino Secundário do primeiro ciclo (6ª classe). Nos primeiros momentos, os professores portugueses é que asseguravam a instrução dos angolanos. Anos depois, alguns angolanos recebiam uma formação do magistério primário para que também pudessem assumir a atividade docente. Com a Independência, em 1975, Angola, seguindo um paradigma do trabalho docente, vai resgatar o sujeito angolano da exclusão social e educativa, possibilitando um compromisso social para a formação de um homem novo. O paradigma da inclusão, aprovado em 1977 pelo 1º Congresso do Movimento para Libertação de Angola (MPLA), era constituído por três subsistemas: (i) Ensino de Base; (ii) Ensino Técnico – Profissional e (iii) Ensino Superior. Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores, pobremente formados (República Popular de Angola, Ministério da Educação, 1978).

O maior impacto tangível do Novo Sistema de Educação traduziu-se na grande afluência da população às escolas, pois, se, em 1974, estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980, esse número superava os 1,8 milhão, ou seja, o número de alunos praticamente triplicou, segundo o Conselho de Ministros (2001).

Não foi possível manter esses indicadores, pois o país, apesar da conquista da independência, continuou em guerra, com consequências nocivas que se fizeram sentir

principalmente nas zonas rurais e com efeitos profundamente negativos que se refletiram na infraestrutura escolar, já que inúmeras escolas foram destruídas ou passaram a ser usadas para outros propósitos.

Em 1986, foi efetuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do sistema de educação que permitiu fazer um levantamento das suas debilidades e necessidades. Mas, por motivos do seu fraco desempenho, em decorrência das necessidades crescentes educativas do país, e de uma reflexão nacional sobre o caso em 1986, resultou um novo quadro para gestão e administração da política educativa, personalizada pela Lei 18/91 e o Decreto 21/91, cujos instrumentos legais consentem o envolvimento da sociedade civil nas atividades educativas, perspectivando democratizar a gestão e a administração escolar, conseqüentemente, o trabalho docente.

A Lei de Base do Sistema de Educação (L.B.S.E.), Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, constitui a base legal da última Reforma Educativa em Angola. Nela constam as orientações e bases legais para todo o sistema educativo. O primeiro artigo define que o “sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades através dos quais se realiza a educação tendente a formação harmoniosa e integral do indivíduo com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso” (ANGOLA, 2001, p. 76). Quanto aos objetivos gerais da educação foram definidos os seguintes:

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 da paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;

d) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude e respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo. (ANGOLA, INIDE, 2009, p. 42).

No que diz respeito à formação de professores, especificamente nos artigos 25 a 30 constam as principais linhas orientadoras do Subsistema de Formação de Professores. Assim, o Artigo 26 determina que o subsistema de formação de professores visa à formação de professores para a educação pré-escolar e para o Ensino Geral, nomeadamente a Educação Regular, a Educação de Adultos e a Educação Especial, e poderão ingressar nesse subsistema os estudantes interessados que tenham concluído a 9ª classe, daí continuarão os seus estudos durante quatro anos em Escolas Normais de Educação e, após estes, em escolas e Institutos Superiores de Ciências de Educação (ANGOLA. INIDE, 2009, p. 50).

A Lei Base de Educação apresenta pressupostos legais para a formação de um professor capaz de corresponder com as exigências mais urgentes, nomeadamente a reconstrução de uma nação que viveu um logo período de guerras sucessivas, desde a guerra de libertação nacional à guerra civil e que deixou o país destruído demográfica, econômica e industrialmente. A reconciliação nacional é componente indispensável no atual contexto social angolano, devido às contradições sociais criadas pela guerra. Neste contexto, precisa-se de um professor com um determinado perfil profissional que esteja sensível a esses condicionantes históricos.

Para Peterson (2003), o perfil de um professor deve contemplar alguns elementos essenciais como o gênero, a idade, as habilitações e a formação pedagógica adquirida. Segundo esse autor, o perfil do professor é, por conseguinte, aquilo que o professor deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*), e ser (*homo socialis*). Ainda na visão desse autor, o perfil do professor é tridimensional. Deve adquirir, ao longo da sua formação, os valores intelectuais que o habilitarão a lidar com os conteúdos que deverá transmitir aos seus alunos. Deve adquirir valores técnicos; aqui, falamos do saber ensinar, saber transmitir os conhecimentos. Por fim, sendo a atividade docente inerentemente social, o professor precisa de valores sociais, saber conviver com os seus alunos, colegas e pessoal administrativo da instituição, assim como com os encarregados da educação. Esses valores fazem parte da formação pedagógica dos professores e constituem características essenciais para o exercício da atividade docente.

Em uma consideração específica, em relação ao perfil, pode-se distinguir um perfil social, um perfil intelectual (formativo) e um perfil profissional.

Peterson (2003, p. 40) resume a atuação do professor em seis pontos/deveres:

a) Contextualizar os programas com dados socioculturais e com as necessidades de aprendizagem;

- b) Possuir conhecimento dos direitos humanos e das crianças e outras convenções nacionais e internacionais;
- c) Lutar pelos valores democráticos, cívicos ecológicos, de paz, de compreensão nacional e internacional;
- d) Promover o espírito de solidariedade, compaixão, interajuda, afetividade;
- e) Participar na promoção de reconciliação nacional (pacificação de espírito);
- f) Trabalhar no sentido de criar as condições para a pertença a uma pátria una e indivisível.

Aqui se assinala a questão de que o professor é uma figura construtora de identidade e mediador do sucesso da integridade dos seus alunos. Com esta visão, é necessário pensarmos no trabalho que o país, saído de uma colonização, fez para formar o seu corpo docente. Esta matéria é abordada no ponto que se segue, sobre a formação docente no contexto pós-independência.

O país saiu recentemente do conflito armado e fratricídio, que fez com que irmãos da mesma Pátria ficassem desavindos, gerando ódio e vingança entre os próprios angolanos. Neste momento em que o país vive um clima de calar das armas e empenhado na sua reconstrução, a reconciliação nacional é uma condição incontornável para uma paz efetiva. Uma educação pela cidadania, em que o professor e os alunos estejam cientes dos direitos fundamentais, nomeadamente direitos humanos e das crianças e outras convenções que defendem a dignidade humana, é indispensável para Angola. As crianças precisam ser educadas com base nestas linhas, para que desde cedo comecem a participar na construção de um Estado democrático e de direito, onde o respeito pelo outro, a preservação do meio ambiente, a compaixão, o espírito de entreajuda e a pacificação dos espíritos se internalizem no cidadão que a escola, como instituição responsável pela formação do homem, forma para o bem supremo da Nação. É nesta direção de contextualização do cenário contemporâneo angolano que estão justificadas as atribuições endereçadas ao professor.

1.3 A formação docente no contexto pós-independência

O país, a 11 de novembro de 1975, ascende à Independência com a maior parte da população analfabeta. Muitos quadros docentes, portugueses e angolanos, abandonaram o país, tendo ficado apenas 7% de professores habilitados para o exercício do magistério (ZAU, 2012). Havia um número muito reduzido de quadros superiores, médios, e até mesmo básicos.

Mesmo assim, o país não podia parar. Para diminuir o índice de analfabetismo, o então Governo Socialista, no poder, abriu uma campanha de alfabetização da população e instituiu a gratuidade do ensino, em todos os níveis de escolaridade. Para a massificação da educação, o Ministério da Educação, a título provisório, criou os Cursos de Formação Acelerada (CFA). O primeiro curso dirigia-se a candidatos com o mínimo de 4ª classe. Mas, depois deste, todos os outros cursos passaram a exigir candidatos com o mínimo de 6ª classe. Segundo Zau (2012), os CFA vigoraram de 1977 a 1986 e, neste período, foram oficialmente formados cerca de 8 mil novos docentes.

O perfil de entrada e de saída dos recém-formados não satisfazia as expectativas. Por esta razão, os CFA tiveram que evoluir para Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), com a duração de dois anos e com a elevação do nível acadêmico de 6ª para a 8ª classe. Os docentes formados nestes cursos tinham a missão de lecionar nas escolas do Ensino Primário, enquanto que os do Ensino Secundário e Médio eram formados pelos Institutos Médios Normais e Institutos Superiores de Ciências da Educação, respectivamente.

Os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) que deveriam formar adequadamente professores para lecionarem nos Institutos Médios Normais, ex-Institutos Normais de Educação, estavam aquém de cumprir com esse desiderato. Na prática, salienta Zau (2012), os recém-licenciados nos ISCED deixam de se autoproclamar professores e passam a considerar-se (e a ser considerados), por exemplo: psicólogos, historiadores, sociólogos..., posteriormente, como licenciados, em primeira instância, exercer outra atividade laboral, que lhes proporcione um melhor salário, melhores regalias e melhor prestígio social. Se, entretanto, não encontrarem esse emprego, então, vão dar aulas sem deixar de aguardar por uma nova oportunidade de emprego fora da docência.

Por falta de quadros suficientes com a formação pedagógica, o recrutamento do pessoal docente não estabelecia o critério da formação pedagógica. Quem tivesse a quarta classe podia alfabetizar. Paulatinamente, as instituições de formação e de capacitação pedagógica dos professores foram sendo criadas.

Os professores que atingiam um nível de formação (denominados professores com habilitações literárias até a quarta classe) eram incentivados a estudar e, quando terminassem a sexta classe, eram encaminhados para a escola de superação pedagógica onde faziam a sétima e a oitava classe. Para além da escola de superação pedagógica, foi criada a Escola de Formação Básica Docente que formava professores no nível básico, que chegava até 8ª classe. Para o nível médio, com a cooperação internacional cubana, foram criados nacionalmente os

Institutos Médios Normais de Educação. Durante muito tempo, o setor da Educação Pública de Angola admitia, para as funções docentes, nos níveis primário e secundário, sujeitos que não possuíam qualquer formação pedagógica. Este fato permitiu o ingresso, no Magistério, de muitos quadros provenientes de diferentes origens profissionais e acadêmicas. Esta tendência veio conhecendo, embora timidamente, certo decréscimo. Até nos dias de hoje, os quadros sem a formação pedagógica perderam a possibilidade de acesso para o Magistério do nível primário e secundário, com a exceção das escolas técnicas, como o Instituto Médio Politécnico de Cabinda (Angola), o Instituto Médio Industrial de Chazi e o Instituto Médio de Economia de Cabassango, respectivamente na cidade de Cabinda. As escolas citadas administram cursos técnicos e os professores das disciplinas de técnicas e de especialidade são recrutados sem a exigência de uma formação pedagógica prévia. Este fato deve-se à falta de escolas técnico-pedagógicas no país. Diante desta nova política de recrutamento do pessoal docente, adotada pelo Ministério da Educação de Angola, surgem algumas questões: por que apenas hoje se reserva o setor da educação aos quadros formados para a missão de educar? Será que, em termos funcionais, existem algumas diferenças entre os professores com e sem a formação pedagógica? E por que o Estado empregava, no passado, sujeitos sem a mínima formação pedagógica para as funções docentes? Tendo em conta esses questionamentos, colocamos a seguinte questão central da pesquisa: Qual é a relação existente entre o perfil do professor da escola do Ensino Secundário e a sua prática docente? Esta é a questão que orientou o processo de pesquisa, que se desenvolveu mediante a observação de aulas durante um ano letivo.

Existe uma tendência de responsabilização às escolas de formação de professores e aos próprios docentes pela má qualidade de ensino de hoje. Os problemas relativos à qualidade de ensino estão realmente na falta e/ou numa possível débil formação docente?

A formação docente confere ao professor competências que lhe permitem enfrentar a complexidade do mundo e as suas próprias contradições (PERRENOUD, 2001), possibilitando-lhe uma imagem de sala de aula diferente de um aglomerado de indivíduos/objetos, mas sim de um grupo complexo que precisa ser conduzido com certa cientificidade, através de uso de métodos de ensino e de ferramentas oferecidas por várias áreas de conhecimento. A aula é o momento em que o professor coloca o seu saber fazer em evidência. O gênero aula se manifesta em três grandes momentos: (a) planejamento, em que o professor faz “um relatório dos objetivos, procedimentos e materiais para uma determinada atividade de aprendizado” (HARRIS e HODGES, 1999, p. 212); (b) a execução, momento em

que o professor, metodicamente, implementa o seu plano de aula; (c) avaliação, entendida como “avaliação do aprendizado e progresso do aluno durante sua participação em uma situação escolar normal de aprendizagem” (HARRIS e HODGES, 1999, p. 43). Embora essa linearidade possa caracterizar de forma genérica os procedimentos previstos em uma aula, essa concepção de aula carece de um dinamismo que constitui as interações nesse espaço e que, portanto, definem outras possibilidades de arranjos que certamente não são tão lineares.

A definição de um perfil para as pessoas que pudessem exercer essa atividade tornou-se tarefa de ensinar o exercício de uma profissão que se concretiza na sala de aula; é no cotidiano da sala de aula que se pode avaliar um professor. Para Perrenoud (2001), as competências do professor são observadas no seu trabalho. É neste espaço onde o professor e os alunos criam um ambiente, tanto de autoridade/submissão quanto ensino/cooperação, dependentemente da filosofia da educação adotada pelo professor. Esse exercício requer do docente maneiras menos rudes e secas, afabilidade, paciência, doçura e bondade (GALVÃO, 2001). Segundo Perrenoud (2001), o professor deve saber direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e, mesmo, disciplinares. Isto requer do professor um conhecimento profundo dos objetivos curriculares do Estado e da escola. Ao conceber uma política educativa, o Estado tem em vista determinados objetivos que devem ser atingidos a curto, a médio, ou a longo prazo.

No caso angolano, o país se mobiliza em sair dos escombros da pobreza, miséria, do analfabetismo, do ódio, causados por longos anos de guerra. Não é sem razão que muitos dos documentos oficiais apelam para que o professor tenha em mente todas essas necessidades que marcam a existência do país e dos seus cidadãos. Diante deste tipo de contexto educativo e social, o docente, segundo diretrizes bastante divulgadas, deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados.

A análise da profissão docente não pode se restringir, portanto, apenas à sua formação e atividade. É preciso que essa reflexão se estenda até à própria situação humana do professor, à sua dignidade como funcionário. A dignificação do professor passa pela dignificação da carreira. Desde os tempos mais remotos (PERRENOUD, 2001, p. 89), o professor foi tido como o funcionário baixo, tendo em conta os baixíssimos salários que recebia. Esses salários podem criar a fuga de docentes que procuram outros empregos com melhor remuneração.

Os professores angolanos, por exemplo, até meados do ano 2003, passaram por situações adversas de várias ordens. Dada a penúria que atingia diretamente a classe docente, registrou-se um abandono massivo de professores do Ministério da Educação, fato que levou o governo a deixar de exigir como critério de seleção dos candidatos à docência a “formação pedagógica”. Com essa abertura, muitos jovens desempregados recorreram ao professorado como forma de sair do desemprego. Começou, então, a constituir-se um perfil híbrido dos professores angolanos.

A coexistência, numa mesma instituição escolar, de professores de diferentes formações, nomeadamente entre professores com e sem formação pedagógica, pode ser encarada, à primeira vista, como um fenómeno sem nenhuma importância. A falta de pesquisas de cunho científico sobre o assunto testemunha este aparente desinteresse, na província de Cabinda. É preciso uma verdadeira sociologia da educação para se estudar o que realmente acontece num setor de trabalho onde interagem quadros profissionais e não profissionais, mas todos realizando a mesma tarefa. Neste caso, quem faz o melhor trabalho? Quem tem formação pedagógica mobiliza melhores estratégias de ensino na sala de aula do que aquele que não possui nenhuma formação pedagógica? Essas e muitas outras questões surgem em quase todos os círculos sociais, do povo à elite. Todos partem do pressuposto de que “no dia em que tivermos educadores mais qualificados, teremos resolvido o problema da educação” (ARROYO, 1985, p. 7). A existência de problemas graves de rendimento escolar, por exemplo, é uma realidade que não se pode negar, mas, apoiando-nos na reflexão de Gatti (2010), esse reconhecimento não quer dizer imputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual da rede escolar. São muitos os fatores envolvidos nos problemas que a educação vive, hoje: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Aqui assinala-se a questão de que o professor é uma figura construtora de identidade e mediador do sucesso da integridade dos seus alunos. O professor é um elemento mediador dentro do processo de aprendizagem dos alunos. É por intermédio dele que se

realiza o processo de apropriação do mundo e, conseqüentemente, dos seus objetos e fenômenos, dentro do dinamismo no qual surge a necessidade do desenvolvimento de uma atividade que produza as características essenciais (CEDRO e MOURA, 2012), para além da sua relação recíproca entre colegas da profissão e de trabalho.

O perfil intelectual (formativo) baseia-se no nível de conhecimento que o professor dispõe para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Nisto, é necessário para o professor ter conhecimentos científicos fundamentais no domínio disciplinar a ensinar e no âmbito das ciências de educação (atualização e aperfeiçoamento); conhecer os problemas sociais, econômicos, culturais e políticos do país e não só (enquadramento pedagógico: relação com os problemas concretos criatividade, adaptação ao meio, objetivos estratégicos) (CEDRO e MOURA, 2012).

O perfil do professor não incide somente na orientação da aprendizagem, é mais do que isso a avaliação. Enquanto o professor participa da construção da identidade dos alunos através do conhecimento, é necessário que a sua avaliação perante os alunos seja no sentido de tomar decisões avaliativas de forma recíproca e coesa. A maneira como o professor se avalia e a maneira como avalia os seus alunos influencia a sua relação recíproca. O ato de avaliar implica diagnosticar e decidir. O professor, como construtor de identidade do aluno, tem o diagnóstico que lhe permite a constatação de si próprio como dos seus alunos, o que é um delineamento do perfil da turma com a qual trabalha.

O perfil profissional tem a ver com a capacidade com que se age perante a profissão ou ainda perante as responsabilidades integrantes na profissão. Estas capacidades são descritas por Peterson (2003, p. 39) como:

- a) O domínio dos conteúdos programáticos, dos manuais, guias escolares oficiais e outros instrumentos, relativos ao processo de aprendizagem;
- b) A promoção do sucesso escolar adaptando as estratégias de ensino às condições concretas da escola a partir de análise crítica, autocrítica e heterocrítica;
- c) A opção pelo comportamento pensativo, abertura e otimismo pedagógico, entusiasmo, confiança e autoconfiança;
- d) A promoção da cooperação com os colegas, tolerância pelas diferenças culturais, étnicas e linguísticas;
- e) A promoção do trabalho em grupo a partir da animação democrática; a elaboração e a condução de inquéritos para determinar com objetividade determinados fenômenos educacionais;

f) A promoção de encontros com a comunidade: escola – família – comunidade, incentivar, por exemplo, debate sobre as línguas nacionais, alfabetização; identificar e integrar crianças em situação difícil.

A realidade que se constata no nosso contexto angolano, em particular nas escolas a que nos referimos, permite afirmar que o perfil social pouco ou nada indica um quadro positivo, dado que as relações professor-aluno têm sido deficientes, muitas vezes terminando em litígios. Muitos professores sentem-se desafiados pelos seus alunos em salas de aula, sobretudo quando os alunos necessitam de certos esclarecimentos em matérias como, por exemplo, a matemática e a química. Isto não só corresponde ao deficiente perfil social como também ao deficiente perfil intelectual, o não domínio dos conteúdos a lecionar. Na busca por um professor que corresponda ao perfil ideal, os responsáveis pela educação nacional determinam os requisitos para se ingressar na docência.

Em Angola, o Conselho de Ministros, através do Decreto nº 3/08 de 04 de março de 2008, aprovou o Estatuto Orgânico da Carreira dos docentes do Ensino Primário e Secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação. Neste Diploma, o Governo de Angola define o perfil profissional do pessoal docente do país. Para o Governo da República de Angola (2008), o pessoal docente é o portador de qualificação profissional, certificado pelo órgão competente do Governo, para o desempenho de funções de ensino. O Diploma governamental configura carreira docente da seguinte maneira:

- a) Professor do ensino primário auxiliar;
- b) Professor do ensino primário diplomado;
- c) Professor do I ciclo do Ensino Secundário diplomado.

As categorias foram estruturadas em escalões, como se vê a seguir:

1. Categoria do professor do ensino primário auxiliar:
 - a) Professor do ensino primário auxiliar, do 1º escalão;
 - b) Professor do ensino primário auxiliar, do 2º escalão;
 - c) Professor do ensino primário auxiliar, do 3º escalão;
 - d) Professor do ensino primário auxiliar, do 4º escalão;
 - e) Professor do ensino primário auxiliar, do 5º escalão;
 - f) Professor do ensino primário auxiliar, do 6º escalão.
2. Categoria de professor do ensino primário diplomado:

- a) Professor do ensino primário diplomado, do 1º escalão;
- b) Professor do ensino primário diplomado, do 2º escalão;
- c) Professor do ensino primário diplomado, do 3º escalão;
- d) Professor do ensino primário diplomado, do 4º escalão;
- e) Professor do ensino primário diplomado, do 5º escalão;
- f) Professor do ensino primário diplomado, do 6º escalão

3. Categoria de professor do I ciclo do Ensino Secundário diplomado:

- a) professor do 1º ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 1º escalão;
- b) professor do 1º ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 2º escalão;
- c) professor do 1º ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 3º escalão;
- d) professor do 1º ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 4º escalão;
- e) professor do 1º ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 5º escalão;
- f) professor do 1º ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 6º escalão.

4. Categoria de professor do II ciclo do Ensino Secundário diplomado.

- a) professor do II ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 1º escalão;
- b) professor do II ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 2º escalão;
- c) professor do II ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 3º escalão;
- d) professor do II ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 4º escalão;
- e) professor do II ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 5º escalão;
- f) professor do II ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 6º escalão;
- g) professor do II ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 7º escalão;
- h) professor do II ciclo do Ensino Secundário diplomado, do 8º escalão.

Este mesmo Diploma desenhou o perfil ideal dos professores do Ensino Primário, do Ensino Secundário do 1º ciclo e dos professores do Ensino Secundário do II ciclo, definindo as habilidades específicas.

O professor deve ser capaz de fazer, de ter o *know-how*. Pela natureza subjetiva deste perfil, é impossível, na altura do recrutamento de docentes, descobrir ou inferir quem reúne esses requisitos. É no decurso do exercício das funções docentes que se vai construindo este *know-how*. Por não se enquadrar dentro do perfil de entrada, mas sim no exercício da profissão, preferimos chamar a isso como perfil líquido e que se encontra numa constante

mutação em consonância com o contexto e as exigências contemporâneas, daí a importância de uma aprendizagem permanente. É neste âmbito que o docente vai buscando a formação, inatingível, numa contínua aquisição e atualização de conhecimentos. Se, por um lado, não se pode fazer o recrutamento de pessoal docente a partir desse perfil líquido, por outro, há a necessidade de se estabelecerem parâmetros para o ingresso.

O perfil ideal do professor do 1º ciclo do Ensino Secundário diplomado foi definido pelo Governo da República de Angola (2008) tendo em conta as seguintes habilidades que se agregam às do professor do ensino primário:

a) conhecer as perspectivas educacionais que informam o currículo dos alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário;

b) definir os objetivos específicos com base nos objetivos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, nomeadamente, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sociocultural em que estas estão inseridas e as características de necessidades dos alunos que vai ensinar;

c) adotar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do jovem;

d) preparar o adolescente para um enquadramento auspicioso das classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente, e compatível com uma inserção social harmoniosa na comunidade;

e) proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;

f) desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;

g) colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;

h) identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais;

i) distinguir-se por um elevado nível de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica e saber transmitir estes valores aos educandos;

j) assumir uma atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade.

Constituem requisitos de provimento para a categoria de professor do 1º ciclo do Ensino Secundário diplomado:

- a) possuir como habilitações mínimas o curso médio de formação de professores ou equivalente, certificado pelo Ministério da Educação;
- b) possuir o II ciclo do Ensino Secundário e formação pedagógica certificada pelo Ministério da Educação;
- c) ter perfeito domínio da língua portuguesa.

A Lei nº 13/01, Lei de Bases do Sistema de Educação, reservou uma seção que destaca a formação de professores, Secção V. Para a Lei, o subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial. A Lei define os seguintes objetivos do subsistema de formação de professores:

- a) formar professores com um perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes educativos.

Existindo diferentes níveis de ensino, o Estado, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, definiu diferentes instâncias de formação do pessoal docente: formação média normal, realizada em escolas normais; ensino superior pedagógico realizado nos Institutos Superiores de Ciências de Educação.

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam, à entrada, a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer atividades na educação pré-escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no Ensino Secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial. Destina-se também à agregação pedagógica dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não dedicadas para a docência. São estes quadros formados que por lei

deveriam assumir a função docente, mediante uma política de provimento de quadros concebida pelo Estado.

Em síntese, há, pelos documentos legais, a projeção de um perfil profissional que idealiza a realização de tarefas bastante amplas, o que é justificado não só pela complexidade inerente da atividade docente, mas também pelo contexto histórico, cultural e social de Angola, que demanda certas posturas, principalmente as relacionadas a uma dimensão política.

1.4 A formação continuada dos professores

Neste item, com o objetivo de fazer uma análise teórica sobre a formação docente, trazemos diferentes pontos de vista de autores que abordam a matéria sobre a formação docente.

Para Pereira (2000; 2007), a formação continuada do professor ou formação do professor em serviço, como ele a chama, rompendo com a visão anterior de cursos de reciclagem, reforça a ideia de legitimidade do saber docente, que se constrói a partir do ingresso do candidato ou candidata à docência no mercado do trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático. Ainda para o autor, o professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos se relacionam. Com isto, nos resta a ideia de que a formação continuada amplia os horizontes do professor. É ao longo da sua carreira que vai adquirindo mais conhecimentos, tornando-se mais enriquecido do que esteve quando da sua saída da formação inicial.

Para Freire (1996), a pesquisa está para o conhecimento daquilo que ainda não se conhece para comunicar ou anunciar a novidade. O autor lembra que ensinar exige pesquisa. Deste pensamento chegamos à conclusão de que o aprender nunca termina; somos eternos desconhecedores da verdade. Precisamos cada dia ir à busca de novos conhecimentos. Os saberes científicos estão em contínua mutação, daí a ideia de Freire (1996) de que quando pesquisamos conseguimos comunicar ou anunciar a novidade.

Um bom exemplo que ilustra essa dinâmica pode ser encontrado nas informações científicas que vão sofrendo alterações. Plutão era considerado o nono planeta; mas, a partir

de agosto de 2006, Plutão deixou de fazer parte do grupo dos planetas e passou a ser considerado como planeta anão, como demonstra Oliveira (2006).³ Alves (2013) nos proporciona outra prova de que os conhecimentos científicos não são verdades absolutas e inquestionáveis:

John Dalton, em 1803, propôs uma teoria que explicava as leis da conservação de massa e da composição definida, é a chamada Teoria Atômica de Dalton. [...].

Dalton acreditava que o átomo era uma esfera maciça, homogênea, indestrutível, indivisível e de carga elétrica neutra. Se fizermos uma comparação, os átomos seriam semelhantes a bolinhas de grude: maciças e esféricas.

Muitas dessas teorias são aceitas até hoje, mas algumas já são ultrapassadas, vejamos porque:

– Os elementos químicos são formados por pequenas partículas denominadas átomos – Válido até hoje.

– Os átomos são partículas maciças e indivisíveis – Incorreto, pois o átomo é descontínuo e divisível.

– Os átomos de um mesmo elemento têm massas iguais e os átomos de elementos diferentes têm massas diferentes – Incorreto, devido à existência de isótopos, todos os átomos de um elemento não têm a mesma massa.⁴

Na ótica de Pereira (2000; 2007), as reflexões sobre formação continuada do professor contribuem para a compreensão da formação desse profissional que não termina com a sua diplomação na agência formadora, mas completa-se "em serviço". Segundo Santos, citada por Pereira (2000; 2007), diz que é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional. Isso inclui a aceitação do fato de que o professor é um eterno aprendiz, e que a integração entre a formação continuada do professor e a sua formação inicial, a vivência da realidade da sala de aula, permitirá mais facilmente a promoção junto ao futuro professor da conscientização de seu papel de pesquisador em sala de aula. É importante desenvolver a consciência de que ele não é mero receptor de conhecimentos e utilizador de técnicas pré-fabricadas.

Para que a atividade do professor tenha consistência e cientificidade, há uma recomendação consensual de que é preciso uma constante atualização dos conhecimentos

³ Disponível em: <<http://astro.if.ufrgs.br/iau.htm>>. Acesso em: 22 set. 2013.

⁴ Disponível em: <<http://www.brasile scola.com/quimica/teoria-atmica-dalton.htm>>. Acesso em: 22 set. 2013.

numa dialética de aquisição e questionamentos de conhecimentos. Por influência das Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação, muitos alunos acompanham o evoluir da ciência e da tecnologia adquirindo um volume de informações que pode pôr em xeque a atividade de um docente que simplesmente se contenta com aquilo que aprendeu. A fonte de conhecimentos deixou de ser da exclusividade da escola. Multiplicam-se os territórios dos diferentes saberes, o que nos leva a falar da atividade docente na era da globalização, analisando as relações de saberes entre a escola, tida como espaço privilegiado do saber, e os domínios de saber criados pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

1.5 A atividade docente e as novas tecnologias de informação

O atual momento marcado pela globalização coloca os professores de todos os níveis perante um grande desafio. A interligação de conhecimentos e de saberes é governada pela tecnologia digital que cada dia vai conquistando espaço no mundo escolar. O professor está chamado a familiarizar-se com essa oferta e desafio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Libâneo (2003), ao descrever o perfil ideal do professor atual, aponta as seguintes exigências: uma cultura geral ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias. A familiaridade que o professor deve criar com as novas tecnologias de informação deixa de ser uma opção para se tornar requisito para o exercício da atividade docente. O fato de o autor mencionar essa familiaridade na lista das exigências demonstra a pertinência desse assunto. Essa pertinência não afeta apenas o professor, mas, sim, é abrangente a todos os segmentos dos recursos humanos de uma escola: alunos, professores, coordenadores de disciplinas, supervisores pedagógicos, e os funcionários ligados à atividade administrativa da instituição escolar.

Na ótica de Ferreira e Frade (2010), a incorporação das tecnologias digitais pelo campo educativo pode vir a proporcionar processos de ensino/aprendizagem cada vez mais interativos, interdependentes e plurais, de forma articulada com a realidade dos sujeitos envolvidos, visto os instrumentos aí disponibilizados: recursos de dados, voz, imagens, textos, animações e *links*. A existência desses recursos tecnológicos exige de todos os professores a humildade para reconhecer que a aprendizagem é um processo que não termina com a

formatura, ou com diploma de pós-graduação, mas, sim, é na esteira da formação continuada que novos conhecimentos vão sendo incorporados.

O não acompanhamento do mundo digital por parte do professor pode criar um ambiente desagradável na sala de aula com os alunos que passam horas a fio fazendo pesquisas em diferentes *sites* da *internet*. Podem acontecer momentos em que o professor entre em contradições de ordem epistemológica com os seus alunos. Mesmo que os conteúdos buscados pelo aluno não correspondam com a verdade científica da área do conhecimento, o professor ficará sem jeito de se defender porque lhe carecem argumentos e fontes suficientes para discutir com o aluno. Neste caso será o aluno mais atualizado que o professor, ou equiparado a ele? Qual é o lugar do professor na sociedade da informação? Essas e muitas outras questões suscitam uma reflexão no atuar dos professores de hoje que, querendo ou não, se defrontam com as implicações da sociedade da informação e das novas tecnologias. O volume de informações que as tecnologias digitais colocam à disposição dos internautas parece estar ameaçando o futuro da atividade docente. O que vai acontecer? Tudo leva a crer que estamos vivendo uma revolução digital semelhante à revolução industrial. Nesta última, a máquina substituiu a força de trabalho do homem. Um trabalho que, antes da invenção da máquina podia requer a força de 100 (cem) homens, hoje, com a intervenção da máquina, pode ser feito por apenas um homem. Na revolução digital, visto sob o ângulo da educação, o écran do computador, substitui a lousa e o caderno, o teclado substitui a caneta, a inter-rede de bases de dados substitui o professor, de saliva e giz.

Este modelo social encontra no Estado o seu respaldo, porque a ele ficou incumbida a missão de educar as novas gerações, proporcionando-lhes as condições necessárias para a efetivação da aprendizagem em consonância com os traços de uma sociedade contemporânea. Uma dessas condições é a presença do professor, um agente que incorpore em si a atividade de ensinar, com certa profissionalização, e não de forma subsidiária (NÓVOA, 1995), profissional reflexivo, (PERRENOUD, 2001) capaz de formar alunos com uma visão clara do mundo. Sendo assim, o professor deveria adquirir uma aprendizagem específica em instituições destinadas à formação de professores.

1.6 Provedimento de vagas para a docência

A carreira docente se enquadra na função pública, isto é, o pessoal que desempenha funções nos órgãos e organismos do Estado, segundo o número 1 do artigo 4 da

Lei nº 17/90 da Assembleia do Povo, sobre princípios a observar pela administração pública, publicada no Diário da República de 20 de outubro de 1990, I Série, Nº 46.

Segundo a mesma Lei, no artigo 6º, a relação jurídica do emprego na administração constitui-se com base em um ato administrativo ou em contrato, isto é, a vinculação laboral pode ser feita mediante uma nomeação ou um contrato (Artigos 7º e 8º). A nomeação é um ato unilateral, cuja eficácia está condicionada à aceitação por parte do nomeado e pelo qual se visa o preenchimento de um lugar do quadro; pode ser eventualmente em comissão de serviço. O contrato é um ato bilateral, nos termos do qual se presta um serviço público.

A determinação dos requisitos do pessoal docente do Ensino Fundamental é importante porque valoriza a profissão docente, no sentido de que não é qualquer pessoa que pode exercer essa profissão; não é pelo fato de um indivíduo ser portador de um diploma do ensino superior que pode dar aulas, sem qualquer formação pedagógica. Mas, também, é importante sublinhar que a determinação do perfil de entrada dos candidatos à docência é que podemos contar com uma boa qualidade de ensino. São muitos os fatores que giram em torno do ensino de qualidade. Um desses fatores é a condição docente, que envolve as condições de trabalho e qualidade do salário que o professor auferir.

O mundo de hoje é marcado por transformações constantes, o que leva à profissionalização das maiores atividades que o homem realiza. A docência, sendo uma atividade vital para a transformação social, de ponto de vista multifacetada, exige dos professores maior preparação para o exercício da atividade. Serres (2008; 2011), referindo-se à formação docente, diz que hoje, mais do que ontem, a formação dos docentes é considerada alavanca para agir sobre os resultados da escola. A autora evoca os resultados da escola, dos quais podemos entender como o aproveitamento escolar, a permanência ou evasão escolares, o impacto dos egressos no mercado de trabalho, como uma preocupação que deve suscitar uma reflexão a ser propiciada pela formação adequada dos docentes. Cada vez mais, a sociedade exige do professor proporcionar uma formação de qualidade aos alunos que depois da sua formação assumem funções de grande interesse social, tornando a atividade do professor mais complexa.

As tarefas se tornam mais pesadas e são cada vez mais extensas, enquanto o trabalho em classe se torna mais complexo. O docente de hoje vê as suas competências multiplicadas, à medida que as expectativas da sociedade em relação à escola se diversificam. Essas expectativas são cada vez mais fortes quase messiânicas segundo os filósofos da educação. Essa crescente

complexidade do trabalho e essa inflação das expectativas tornam ainda mais crucial a questão da formação que elas produzem em um contexto de renovação maciça do corpo docente, na maioria dos países desenvolvidos. (SERRES, 2008; 2011, p. 425).

A formação dos professores é um assunto alvo de muitos debates governamentais, bem como de associações científicas, acadêmicas e sindicais. Para Oliveira e Maués (2012), a educação escolar e a formação docente são entendidas cada vez mais sob a égide da meritocracia, do desempenho e da produtividade docente e das escolas, por um lado, e por outro, a óptica de afirmação das escolas como espaço de construção e de formação para o exercício da cidadania e dos professores como intelectuais capazes de contribuir para a transformação da realidade escolar e social.

O debate sobre a formação pedagógica e a ação docente não é recente. É uma temática que remonta desde os finais do século XVIII, altura em que a formação docente foi regulamentada pelo Estado que conferia a licença, mediante um exame prévio, aos que pudessem lecionar (NÓVOA, 1995), dando origem a um processo seletivo para o recrutamento de docentes.

Farias *et al.* (2008; 2011) consideram a formação como um dos contextos que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e o exercício da docência. Para estes autores, o caráter profissional do trabalho docente se radica na formação que concede ao professor os conhecimentos teóricos e práticos para o exercício da docência. Esta visão implica o ponto de vista de que a docência só poderia ser exercida por alguém com uma formação adequada à profissão, tal como apenas o indivíduo formado em medicina pode ousar chamar-se médico e praticar a medicina. É comum, pelo menos na realidade angolana, encontrarmos um deslocamento entre a formação e a prática da atividade docente: indivíduos sem a formação pedagógica ministram aulas, e alguns daqueles que têm essa formação abandonam o setor da educação e procuram empregos em outros domínios de atividade.

Enfrentando uma fase de desvalorização, refletida na falta de condições mínimas para o exercício condigno do magistério e os salários não compatíveis com o custo de vida, muitos professores tiveram que abandonar a docência, pelo que o setor da educação tornou-se um espaço da lógica de uma passagem pelo ensino (NÓVOA, 1995) à espera de encontrar um melhor emprego.

Enquanto não aparecesse o emprego, os jovens desempregados, formados ou não na área de pedagogia, ingressavam na educação para escaparem do desemprego. Esses

professores, muitos deles, permaneceram no Ministério, e o setor da educação tornou-se heterogêneo em termos de perfil profissional dos seus professores (PETERSON, 2003): professores com formação pedagógica e professores sem formação pedagógica. Por outro lado, os cursos oferecidos pela escola de formação de professores e pelo Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) na província de Cabinda, Angola, não são suficientes para cobrir os conteúdos curriculares do ensino elementar/primário e fundamental/secundário, o que quer dizer que algumas disciplinas não encontram professores formados. Essa insuficiência gera uma incongruência no processo de formação de professores: uma falta de correspondência entre a formação inicial do professor e a disciplina que lhe é atribuída. Não podemos perder de vista que a formação inicial é fundamental para o exercício do magistério.

A formação inicial vem sendo considerada como fundamental para o exercício do magistério. Assim, há uma grande preocupação manifestada por meio de documentos, cúpulas, relatórios de pesquisa que indicam a intenção que deve ser dispensada a esse momento de formação dos docentes. (OLIVEIRA e MAUÉS, 2012, p. 75).

Durante o tempo de formação docente, o futuro professor se prepara para assumir as responsabilidades educativas dentro da área da sua formação. Mas nem sempre essa formação inicial do docente é tida em conta, partindo das circunstâncias concretas e da situação social e das políticas de recrutamento do pessoal docente, acabando por admitir na função docente sujeitos que nunca antes tinham passado por uma escola de formação de professores. À existência de professores sem a formação pedagógica e à atribuição de disciplinas não correspondentes com a formação inicial dos professores se agrega outra situação: a reforma educativa, um novo sistema educativo, aprovado em 2001 e implementado no país a partir 2003. A transição para esse novo sistema não foi precedida de uma formação específica dos professores, para que pudessem trabalhar em conformidade com as novas diretrizes que impõem esse novo sistema educativo. Essa nova filosofia de educação, chamada também Reforma Curricular (ANGOLA, 2001), é tida como conjunto de políticas, estratégias e ações adotadas com vista a operar mudanças qualitativas no sistema educativo.

Este novo olhar reformista da educação faz uma reorganização do sistema do ensino alargando o ensino primário de 4 para 6 classes, o Ensino Secundário de dois ciclos (I e II ciclos, 7^a- 9^a e 10^a a 13^a classes, respectivamente). No antigo sistema educativo, o ensino primário tinha uma duração de 5 anos, incluindo a iniciação (maternal); o Ensino Secundário estava estruturado em II Nível (5^a e 6^a classes), III Nível (7^a e 8^a classes), o Ensino Médio Pré-

Universitário (de 9^a a 11^a classe), Ensino Médio Normal de Educação, e o Ensino Médio Técnico, ambos com uma duração de 4 anos (9^a-12^a classes). As figuras que se seguem ilustram, de forma esquemática, as estruturas do antigo e novo sistema de educação, respectivamente.

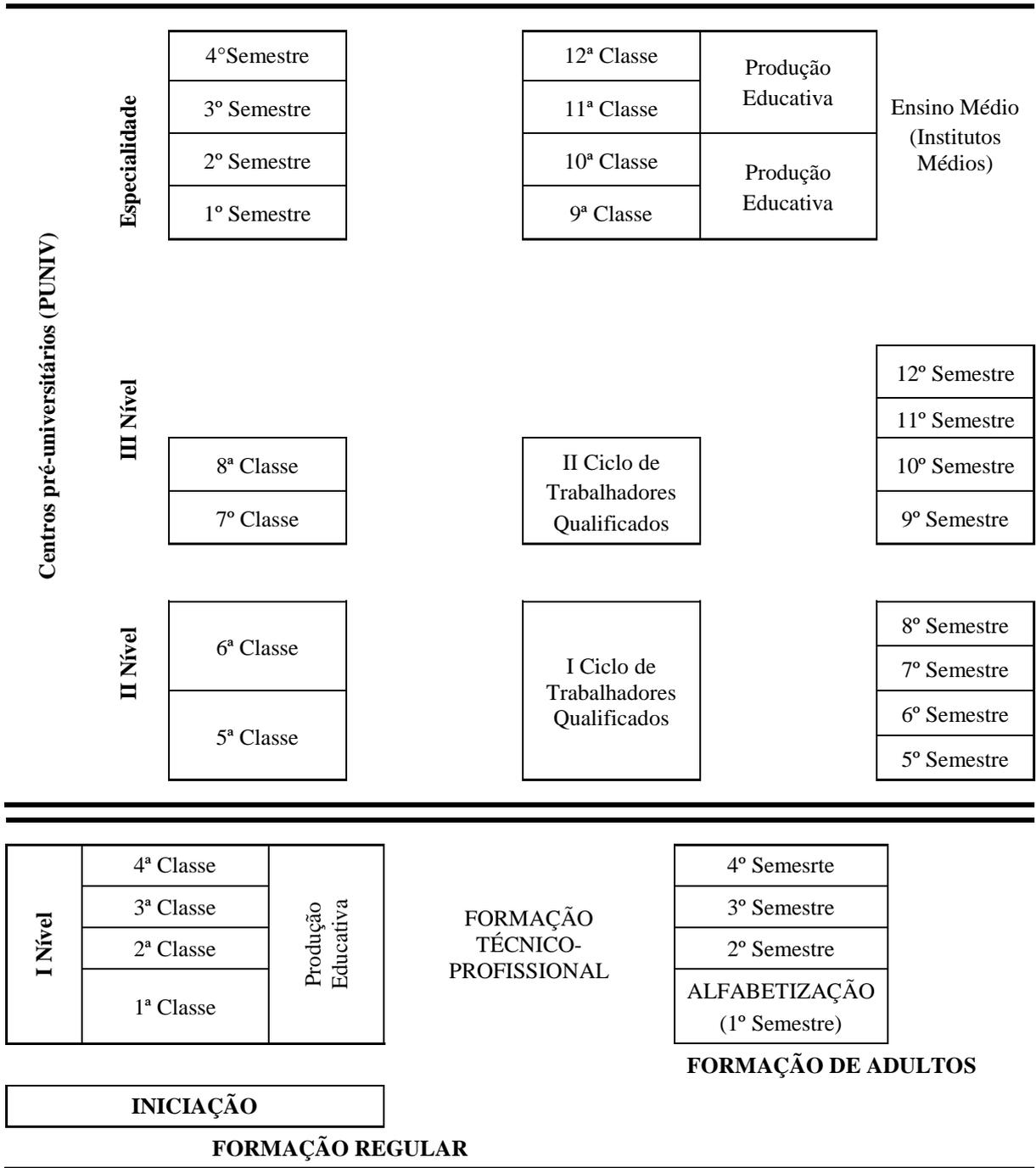


FIGURA 1- Estrutura do antigo sistema de ensino angolano

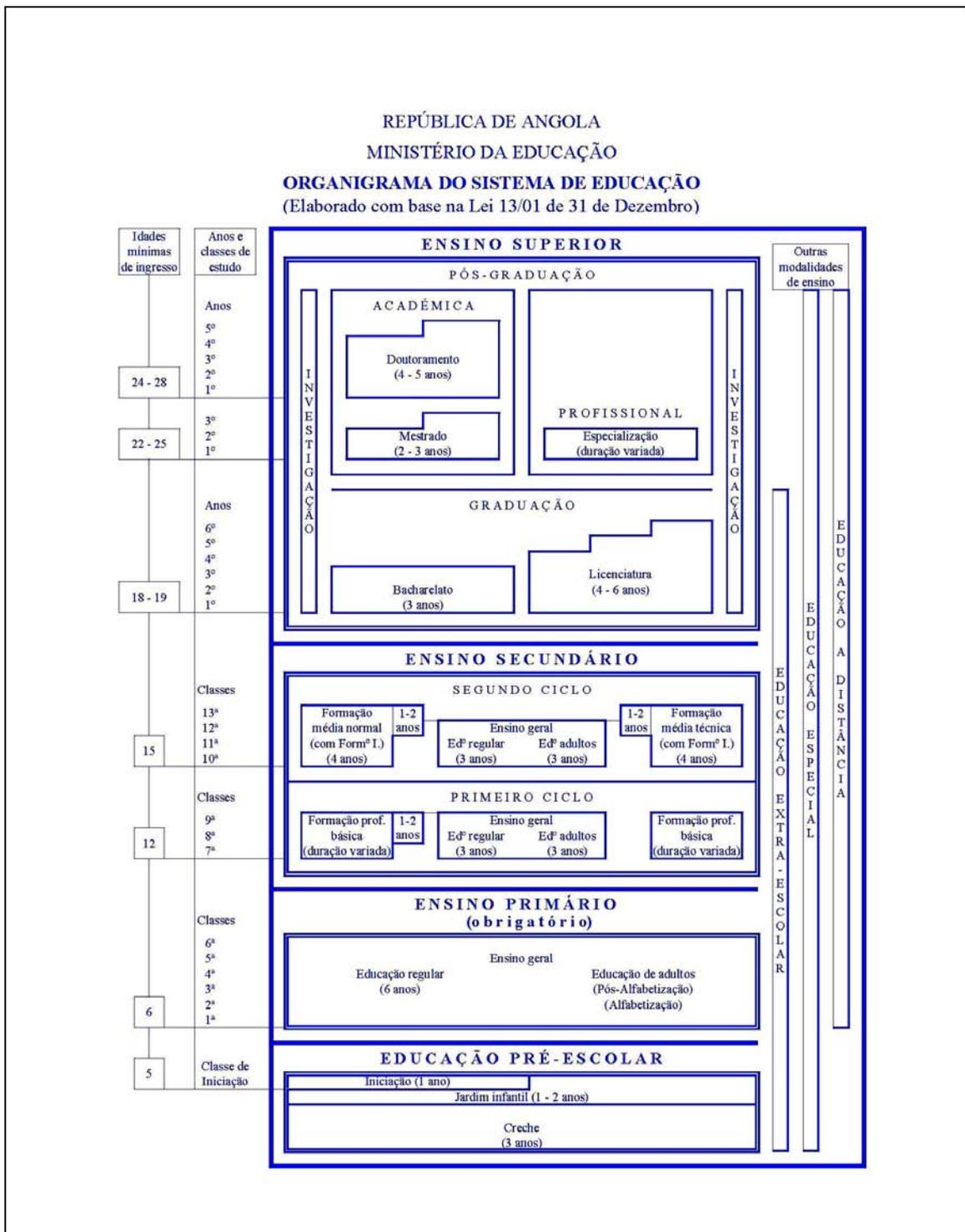


FIGURA 2 – Estrutura do atual sistema educativo de Angola

Fonte: Disponível em: <[http://www.inide.angoladigital.net/pdf/NovoSE\(vert\).pdf](http://www.inide.angoladigital.net/pdf/NovoSE(vert).pdf)>. Acesso em: 21 set. 2013.

Este organograma foi sendo implementado de uma forma faseada. Foi aprovado pelo Ministério da Educação com base na Lei 13/01, Lei de Base do Sistema Educativo. Inicialmente tinham sido seleccionadas algumas escolas que, a partir de 2002, iniciaram a fase de experimentação da Reforma Educativa. Em 2007, todas as escolas foram abrangidas para a

implementação do novo sistema, segundo o organograma acima. Para o Ensino Médio e para os cursos de formação de professores, não se fizeram muitas mudanças nos currículos, apenas o aumento do tempo de estágio pedagógico. As mudanças operadas neste nível dizem respeito ao perfil de entrada e ao tempo de formação dos alunos da escola de formação de professores.

No antigo sistema, o Ensino Médio recebia alunos que terminassem com êxito a 8ª classe; já no novo sistema este nível de ensino passou a receber alunos que terminam com êxito a 9ª classe. No que concerne à duração do tempo de formação, no antigo sistema os alunos terminavam o ensino médio com a 12ª classe; no atual sistema, a formação termina com 13ª classe, após um ano de estágio pedagógico.

A atual reforma educativa que hoje em dia vigora no país concebeu uma forma de avaliação de aprendizagem que busca valorizar o trabalho que o aluno faz durante as aulas. O professor está obrigado a avaliar o empenho diário do seu aluno. O item que se segue nos mostra como funciona este processo de avaliação.

1.7 Sistema de avaliação das aprendizagens em Angola

No antigo sistema educativo, era apenas avaliado o trabalho que o aluno fazia nas chamadas⁵ escritas ou orais, nas provas trimestrais e nos exames. É por esta razão que a reforma educativa considera o sistema de avaliação do antigo sistema educativo como causador de dificuldades na efetivação do processo de avaliação das aprendizagens. A reforma educativa criou uma nova concepção da avaliação das aprendizagens dos alunos por forma a torná-la mais holística.

A avaliação das aprendizagens não deve nem pode ser entendida como um simples ato de atribuição de notas com o objetivo de selecionar, classificar e certificar os(as) alunos(as) mas, sim, um processo fundamentado, sobretudo, nos objetivos programáticos, nas modalidades de avaliação, nos instrumentos de avaliação e nos meios e métodos de ensino utilizados, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (AFONSO, 2011, p. 5).

A nova concepção da avaliação deixa de estar centrada no aluno para estar a serviço de todo o processo, incluindo os objetivos programáticos, as modalidades de

⁵Chamadas escritas ou orais são provas formais elaboradas pelo próprio professor e aplicadas segundo o seu planeamento e no fluxo das atividades previstas.

avaliação, os instrumentos de avaliação e os meios e métodos de ensino. O atual sistema de avaliação das aprendizagens propõe as seguintes modalidades de avaliação:

1. Avaliação diagnóstica – é também conhecida como avaliação inicial, que é uma modalidade que se realiza no início de novas aprendizagens (de um tema, de um subtema, de um trimestre, do ano letivo) com a intenção de se constatar o domínio de pré-requisitos pelos(as) alunos(as); isto é, os níveis de conhecimentos ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem. Trata-se de conhecer o nível inicial de conhecimento e/ou aptidões dos(das) alunos(as) que permitirão estabelecer a ponte com os novos conhecimentos a adquirir no tema, no subtema, no trimestre ou na classe que começam a frequentar.

2. Avaliação formativa (contínua ou sistemática) – esta é a modalidade que acompanha o processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, avalia o processo na medida em que tem lugar durante a realização das atividades docentes e educativas. É uma atividade de controle permanente que fornece ao aluno(a), ao(à) professor(a) e ao(à) encarregado(a) de educação os resultados imediatos da ação pedagógica, já que é feita durante as aulas. Os resultados desta avaliação permitem ao(à) aluno(a) a autoavaliação das suas aprendizagens e ao(à) professor(a) conhecer os pontos fortes e fracos de cada um dos seus alunos e do seu próprio desempenho. Estes resultados permitem, também, aos encarregados de educação o acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus educandos, assim como ter uma imagem da eficiência e da eficácia dos métodos utilizados pelo professor ao longo do ano letivo. Mas, para que isso aconteça o encarregado de educação precisa andar de mãos dadas com a escola. Avaliação sistemática, também, sustenta a base da avaliação somativa.

3. Avaliação somativa – ao contrário da avaliação contínua que avalia o processo, esta outra modalidade é direcionada para a avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem com vista à classificação e certificação de conhecimentos e competências adquiridas, capacidades e atitudes desenvolvidas pelo aluno durante a efetivação do currículo. No caso concreto do 1º ciclo do ensino secundário, a avaliação somativa corresponde às provas do professor, às provas de escola e aos exames finais. Os resultados dessas provas, juntamente com as avaliações contínuas, ditam os resultados finais do aluno em cada trimestre, enquanto que as provas de escola e os exames finais com as classificações atribuídas pelo professor do fim do ano letivo determinam a classificação final do aluno. Os resultados são obtidos com a utilização de um conjunto de instrumentos e técnicas de

avaliação, como provas orais, provas escritas, provas práticas, trabalhos de grupo, tarefas de casa e observação individualizada.

Para a avaliação contínua, no início ou no fim da aula, o professor faz no máximo duas perguntas escritas para todos os alunos ou grupo de alunos. Todas as perguntas feitas devem ser corrigidas na sala para que cada aluno tenha a oportunidade de conhecer a resposta certa e, conseqüentemente, os seus pontos fortes e fracos. Para as perguntas orais, em função do tempo, o professor pode com a mesma pergunta avaliar os conhecimentos de mais de um aluno. Quanto à classificação, o professor deve usar a escala de 1 a 5 valores, sendo a nota do aluno nesta escala multiplicada por 4. O professor deve achar a média das avaliações do dia por cada aluno da seguinte fórmula:

$$\frac{Mac}{dia} = \frac{\sum \text{das notas da avaliação do dia}}{N^{\circ} \text{ total de avaliações nesse dia}}$$

Σ = Somatório

MAC/dia = Média de avaliações contínuas do dia

Depois de determinada a média do dia, faz-se a conversão da nota obtida para a escala de 0 a 20 valores, multiplicando a média por 4.

A escala de avaliação é subdividida, por forma a traduzir os níveis de cumprimento dos objetivos de todas as disciplinas, nos escalões seguintes:

a) De 0 a 4 valores – mau, progride pouco;

- Atinge até 20% dos objetivos/conteúdos essenciais, nomeadamente na leitura, escrita, no cálculo, na análise, comparação, interpretação, etc.

- Quase nunca faz trabalhos de casa e, quando os faz, não acerta.

- Colabora muito pouco na aula e no trabalho de grupo ou não intervém.

- Exprime-se oralmente com muita dificuldade e sem precisão.

- Escreve mal e com muitos erros ortográficos.

b) De 5 a 9 valores – medíocre, progride insuficientemente

- Atinge entre 30-40% dos conteúdos essenciais, nomeadamente na leitura, na escrita, no cálculo, na análise, comparação, interpretação, aplicação, etc.

- Colabora e intervém pouco na aula e no trabalho de grupo.

- Faz poucas vezes os trabalhos de casa e nem sempre os faz bem.

- Exprime-se oralmente com muita dificuldade e precisão.
- Revela, com alguma frequência, comportamentos e atitudes inadequados.

c) de 10 a 13 valores – suficiente, progride suficientemente

• atinge entre 50-60% dos objetivos/conteúdos, nomeadamente na leitura, na escrita, no cálculo, na análise, comparação, aplicação.

- Colabora e intervém quase com frequência na aula e no trabalho de grupo.
- Faz frequentemente os trabalhos de casa e quase sempre bem.
- Exprime-se oralmente com algumas dificuldades.
- Revela, quase com frequência, comportamentos e atitudes adequados.

d) De 14 a 17 valores – bom, progride bem;

• Atinge entre 70-80% dos objetivos/conteúdos essenciais, nomeadamente na leitura, escrita, no cálculo, na análise, comparação, interpretação, aplicação, etc.

- Colabora e intervém adequadamente na aula e no trabalho de grupo.
- Faz frequentemente os trabalhos de casa e quase bem.
- Revela, quase sempre, comportamentos e atitudes adequados.

e) De 18 a 20 valores – muito bom, progride com segurança.

• Atinge 90-100% dos objetivos/conteúdos essenciais, nomeadamente na leitura, escrita, no cálculo, na análise, comparação, interpretação, aplicação, etc.

• Colabora e intervém muito e sempre adequadamente na aula e no trabalho de grupo, onde também ajuda os colegas a ultrapassarem dificuldades.

- Faz sempre 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.

A classificação dos alunos da 7^a e 8^a classes é feita através de uma apreciação global qualitativa e de um relatório descritivo sobre o percurso escolar do aluno durante o ano letivo, evidenciando, sobretudo, aquilo que já sabe e é capaz de fazer e os pontos fracos em que o seu rendimento deverá melhorar.

Todos os alunos da 9ª classe devem possuir uma classificação quantitativa do professor por disciplina em cada trimestre. Esta avaliação resulta dos dados da avaliação contínua e de uma (1) prova do professor.

Em cada trimestre, a classificação quantitativa do professor por disciplina obtém-se de acordo com a soma seguinte:

$$MAC = \frac{\text{\textbf{\Sigma das médias de avaliação contínua semanal durante o trimestre}}}{\text{\textbf{nº de avaliações semanais do trimestre}}}$$

$$CT = \frac{\text{\textbf{MAC + CPP}}}{\text{\textbf{2}}}$$

MAC – Média das avaliações contínuas;

CT – Classificação do trimestre;

CPP – Classificação da prova do professor.

O professor deve fazer o registro de todas as informações quantitativas e qualitativas dos alunos na caderneta de avaliações diárias e dá-las a conhecer ao aluno e ao encarregado da educação.

No fim do 3º trimestre, para os alunos da 9ª classe, o professor atribui uma classificação final por disciplina de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{\textbf{CAP}} = \frac{\text{\textbf{CT1 + CT2 + CT3}}}{\text{\textbf{3}}}$$

CAP – Classificação final atribuída pelo professor no 3º trimestre;

CT1 – Classificação do 1º trimestre;

CT2 – Classificação do 2º trimestre;

CT3 – Classificação do 3º trimestre.

As classificações do professor em todos os trimestres incluindo a CAP caso não sejam números inteiros, não são arredondadas, isto é, mantêm-se as partes decimais.

A classificação final do ano letivo por disciplina, para os alunos da 9ª classe, obtém-se de acordo com a seguinte fórmula:

$$CF = 04 \times CAP + 0,6 \times CPE$$

CF – Classificação final do ano letivo por disciplina;

CAP – classificação atribuída pelo professor no 3º trimestre.

CEP – Classificação da prova de escola.

A classificação final do ano letivo por disciplina, para os alunos da 9ª classe, obtém-se de acordo com a seguinte fórmula:

$$CF = 0,4 \times CAP + 0,6 \times CE$$

CE – Classificação obtida no exame.

Todos os alunos devem fazer, por disciplina, uma prova do professor em cada trimestre. No final da 9ª classe é realizado um exame final por cada disciplina, em que todos os alunos são abrangidos independentemente da classificação atribuída pelo professor.

1.7.1 Condições de Transição

Todos os alunos da 7ª e 8ª classe transitam automaticamente para as classes seguintes independentemente da apreciação global qualitativa e do relatório descritivo sobre o percurso escolar feito pelo professor. Esses alunos devem continuar com o mesmo professor.

No final da 9ª classe o aluno transita imediatamente para a classe seguinte, se obtiver classificação final igual ou superior a cinco valores em todas as disciplinas. Estes, também, podem ir a recurso com duas deficiências independentemente da sua classificação desde que não seja a Língua Portuguesa ou Matemática. O aluno com uma única deficiência a Língua Portuguesa ou a Matemática, caso seja igual ou superior a oito valores, pode também beneficiar da votação, uma prerrogativa do conselho de notas (AFONSO, 2011).

Este sistema de avaliação oferece aos alunos várias facilidades para a transição de classe. Para além do recurso, os alunos têm a possibilidade de fazer um exame especial. O exame destina-se aos alunos que, em época normal e por motivos devidamente justificados, não tenham comparecido às provas de escola ou aos exames. Ainda podem participar deste exame todos os alunos que, não estando reprovados, pretendem proceder à melhoria da sua nota desde que o solicitem em carta dirigida ao diretor da escola com dez dias de antecedência de acordo ao calendário escolar.

Este é o atual sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos em vigor nas escolas de todo o país. O sistema oferece a possibilidade de o aluno e o seu encarregado de educação estarem informados sobre os resultados imediatos do trabalho escolar. Contrariamente ao antigo sistema em substituição, o atual considera o esforço do aluno durante as aulas, os trabalhos de casa, os trabalhos de grupo, a maneira de se expressar, a sua habilidade de leitura, escrita e cálculo; a sua capacidade de analisar, de interpretar, comparar, etc. Isto traz a concepção de um aluno na sua dimensão holística. É um sistema que avalia não

apenas os resultados, mas também o processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno e professor são sujeitos à avaliação. Por isso, ao falarmos de avaliação escolar, nos referimos também à avaliação do desempenho do professor.

1.8 Avaliação do desempenho do professor

A avaliação não se destina exclusivamente ao aluno. Toda atividade exercida tem em vista o cumprimento de alguns objetivos; sem estes, a atividade seria algo sem sentido. Ao longo do exercício de uma atividade precisa-se saber se os procedimentos que estão sendo seguidos são eficazes ou não, se vale a pena prosseguir ou não; se o pessoal corresponde com as expectativas ou não. Para se responder a estes questionamentos é preciso avaliar. O professor é avaliado como profissional e como empregado. Como empregado, o professor, através do desempenho dos seus alunos, saberá como anda a sua atividade.

Para Perisé (2011), é preciso avaliar o professor, mas essa avaliação não se deve limitar na pessoa do professor, nos seus resultados, responsabilizar-lhe pelos eventuais resultados negativos.

É preciso avaliar os professores, sem dúvida, mas avaliar também suas circunstâncias, começando pelo próprio local em que o trabalho docente se realiza. Para avaliar melhor o desempenho profissional de um professor na sala de aula, é preciso avaliar, concomitantemente e com igual interesse, a própria sala de aula: avaliar o número de alunos que se acomodam ali dentro, limpeza, luminosidade e temperatura, sua acústica, a qualidade dos materiais utilizados e tantos outros aspectos concretos, na sala de aula e para além dela, aspectos de ordem prática, decisivos para que as teorias da aprendizagem possam ser mais bem aplicadas (PERISSÉ, 2011, p. 145).

A posição defendida pelo autor descentraliza o sucesso e o fracasso escolares das mãos do professor, visto que os resultados do processo de ensino e aprendizagem não dependem exclusivamente dele. É todo um sistema de fatores envolvidos neste processo. O professor não determina o número de alunos que devem estar na sua sala de aula; não é responsável pela colocação de condições materiais na sua sala. A dignidade do professor, como ser humano, é outro fator que pode influir no seu desempenho. Mas isso não quer dizer que o profissional da educação esteja isento de qualquer processo avaliativo. Uma avaliação que obedeça a critérios objetivos e bem selecionados pode dar benefícios ao processo docente educativo. É na avaliação que o professor, tal como o aluno, descobre os seus pontos fortes e

fracos. Perissé (2001) aconselha que a avaliação não vise apenas fins de premiação e ou de punição, mas, encontrar o que deve ser potencializado e o que merece uma correção para melhoramento do processo. O perfil profissional do professor se debate com a dificuldade de pouca valorização em vários aspectos. A responsabilidade e a irresponsabilidade no ensino recaem hoje de qualquer maneira sobre o professor muitas vezes afastando outros fatores influentes aquém da sua figura.

Em suma, o professor definitivamente não é único herói dos bons resultados ou único culpado pelos maus resultados que se podem verificar no número de repetências e desistências. Na hora de avaliar o professor, é preciso que se pense na sua condição docente.

A avaliação do desempenho do professor angolano não põe em consideração possíveis fatores que estariam na base do seu desempenho. No final do ano, a direção da escola preenche uma ficha de avaliação, concebida pelo Ministério da Educação, para avaliar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a qualidade do processo do ensino e aprendizagem, o aperfeiçoamento profissional, a inovação pedagógica, a responsabilidade, as relações humanas e as atividades extraletivas que o professor realiza. Depois do preenchimento da ficha, o avaliado é chamado para assinar a sua ficha e dar o seu parecer em relação ao resultado final da avaliação do seu desempenho. A objetividade dessa avaliação, da maneira como tem sido realizada na escola onde fizemos a pesquisa, é discutível porque o principal indicador que é avaliado é a execução das atividades burocráticas, principalmente em relação aos prazos de entrega de documentos (diários, planos de aula, dentre outros). Os professores com um duplo vínculo laboral, isto é, que trabalham em dois organismos estatais, são incluídos dentro da lista dos que não têm um bom desempenho. A um professor que trabalha mal na sala de aula pode lhe ser atribuído um ótimo conceito de classificação desde que seja pontual na entrega dos documentos e tenha uma dedicação exclusiva à escola. A vinculação destes aspectos e a condição docente é o que o item a seguir esclarece.

1.9 Condição docente

Para Nóvoa (1995), o estatuto social e econômico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão. O autor lamenta sobre a degradação da condição salarial dos professores em Portugal, sentimento que, na sua época e contexto sociopolítico, é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais. Acontece o mesmo no Brasil (MARINHO, 2001), assim como em Angola (PETERSON, 2003). A

realidade sócio-histórica da profissão docente nos três países é semelhante. O estatuto social reservado ao professor não dignifica o setor da educação, já que não há uma dotação orçamentária considerada adequada nem condições laborais favoráveis.

Além disso, a escola é, hoje, em diferentes contextos nacionais, alvo de duras críticas porque, no pensar de muitos, ela não está cumprindo com a sua missão tal como a sociedade gostaria. Entre os próprios professores existem acusações: os professores com a formação pedagógica tendem a responsabilizar os colegas sem a formação pedagógica pelos males que acontecem no setor, outros ainda atribuem a responsabilidade à classe dirigente que não se preocupa muito com as condições laborais e salariais dos professores.

A avaliação do professor envolve uma diversidade de fatores; muitos dos quais não dependem do próprio professor. Para além das condições objetivas, a motivação do pessoal docente tem muito a ver com o sucesso ou insucesso escolares. As condições de trabalho e a dignidade do próprio professor jogam um papel importante tanto para o professor como para o aluno que precisa aprender. Quando as condições tanto sociais como de trabalho não forem satisfeitas, a motivação do professor cai num decréscimo, dando origem a um mal-estar. A causa desse mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia a dia. Sem uma compreensão exata desta crise, é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores (NÓVOA, 1998, p. 26).

As condições de trabalho se constituem no conjunto de condições objetivas, como o local de trabalho, a sala de aula, o material didático, de que o professor deseja para efetivar a docência. Essas condições materiais começam pelo edifício escolar que, muitas vezes, além de não oferecer dignidade aos alunos e aos professores, pode ser um verdadeiro perigo por causa do estado físico que muitos deles apresentam (PERISSÉ, 2011).

Para Seco (2002), não é fácil encontrar uma definição precisa do que são condições de trabalho, já que este conceito é utilizado, de forma excessivamente ampla e, por vezes, pouco específica. O autor, partindo das diversas taxonomias, entendeu agrupar as condições de trabalho em quatro grandes categorias: condições ambientais de trabalho, condições temporais de trabalho, condições de exigência e esforço e condições sociais e organizacionais.

As condições ambientais de trabalho dizem respeito não só às condições gerais de conforto físico (temperatura, luz, higiene) como às mais específicas, relativas à facilitação da

tarefa (condições de segurança, equipamentos de trabalho, localização do edifício). De uma forma geral, as pessoas valorizam as condições de trabalho envolventes que não sejam perigosas ou desconfortáveis, bem como a proximidade da organização onde trabalham (em relação ao domicílio), a sua localização, os edifícios de construção mais recente, o grau de limpeza (incluindo o nível de poluição), equipamento e materiais adequados, ou melhor, o material escolar que Foulquié (1971) considerou como todas as instalações, aparelhos, coleções, que estão nas escolas à disposição dos professores e alunos. Na opinião de Vroom (1964), a estrutura física do local de trabalho pode até condicionar a interação entre colegas. A recente e progressiva abertura dos espaços de trabalho anteriormente fechados baseia-se no pressuposto de que as configurações abertas favorecem a comunicação, a produtividade e a satisfação; são mais fáceis de manter e permitem uma maior flexibilidade.

As condições temporais de trabalho têm suscitado o interesse de um grande número de legisladores, em diversos países, cada vez mais preocupados em delimitar e regular a duração dos períodos de trabalho, os quais apresentam implicações relevantes para a saúde, segurança e qualidade de vida de um cidadão.

As condições de exigência e esforço do trabalho referem-se ao esforço físico e/ou mental, envolvidos na concretização de determinada atividade profissional. Se o investimento físico pode ser medido, objetivamente, através da fadiga que o trabalho produz, tal não acontece com o esforço mental. Definido em termos de processamento de informação, as exigências mentais de determinada tarefa podem referir-se à informação recebida, à sua análise ou às respostas que se devem seguir. A realização de tarefas simultâneas e de atividades que exigem um alto nível de atenção e de esforço perceptivo é considerada, muitas vezes, como mentalmente fatigante. As pessoas diferem na sua resistência à fadiga, quer física quer mental. No entanto, os seus sintomas (aborrecimento, cansaço, diminuição da boa disposição) têm efeitos igualmente importantes sobre o desempenho e a satisfação no trabalho.

Quando essas condições são confortáveis para o professor, o processo docente recebe vantagens que podem refletir-se, positivamente, em todas as dimensões do transcurso do homem, o qual desenvolverá, provavelmente, atitudes mais agradáveis em relação à vida em geral, conduzindo à construção de uma sociedade constituída por pessoas mais felizes e saudáveis psicologicamente. Nesta linha, a satisfação profissional tem sido considerada como um potencial determinante, por exemplo, do absentismo, do desgaste e exaustão e, até, do abandono da profissão (SECO, 2002). A satisfação do professor é uma condição

incontornável para o andamento harmonioso do processo de ensino e aprendizagem. Um professor insatisfeito com as condições do trabalho não estará em condições de criar um ambiente docente e educativo salutar. Dentre as diferentes variáveis geradoras da satisfação docente está o salário que o professor auferir.

Em Angola, o salário do pessoal docente passou por momentos geradores de insatisfação e de satisfação. Na década de 1990 até a metade da década de 2000, isto é, até 2005, os professores angolanos recebiam salários que estavam aquém da satisfação das necessidades básicas. Ainda hoje, mesmo com uma relativa mudança remuneratória, encontramos reclamações no seio dos professores que se indignam, por exemplo, pelas diferenças salariais dentro da classe docente. Os depoimentos, a seguir, confirmam algumas dessas insatisfações:

O problema da diferença salarial observado entre os agentes de educação do 1º Ciclo do Ensino Secundário é um problema mais sério que enfrenta o governo angolano. Não se pode admitir que trabalhadores da mesma escola, leccionando no mesmo nível de ensino e possuindo a mesma qualificação, auferam um salário mínimo muito diferente uns dos outros (Relato do professor Maurício, 06 de maio de 2013).⁶

Eu estou a 14 anos de serviço, fiz a minha licenciatura desde 2010, mas continuo auferindo um salário correspondente a um técnico médio. Eu penso que a secretaria provincial da educação deve resolver este problema (Relato do professor Araújo, 06 de maio de 2013).

O meu salário não é suficiente para cobrir todas as minhas despesas (Professor Mateus, 06 de maio de 2013).

Apesar da existência de reclamações, por parte de alguns professores, há aqueles professores que estão satisfeitos com o que auferem, tendo em conta o seu tempo de serviço e a sua titulação:

Não tenho um salário fabuloso, mas também não recebo nenhuma miséria. Consigo comprar o suficiente para a minha família (Professora Manuela, 06 de maio de 2013).

Não tenho por que queixar-me porque ganho como técnico superior. Isso me anima muito no meu trabalho, e faço tudo para corresponder (Professor Baluta, 06 de maio de 2013).

⁶ Os nomes que aqui constam não correspondem aos verdadeiros nomes dos nossos entrevistados. Com a sua autorização, lhes foram atribuídos pseudónimos para garantir o seu anonimato.

Para termos uma ideia mais clara e objetiva sobre a diferenciação salarial entre os professores das diferentes categorias e escalões, trazemos para esta pesquisa a tabela salarial dos professores do ensino não universitário que a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia nos forneceu, assim como vários documentos dos Ministérios da Educação e das Finanças. Para isso utilizamos os dados do Ministério das Finanças das remunerações para conferência por unidade pagadora de maio de 2013 e das Tabelas de índices e de vencimento base. São somados o vencimento base, o tempo de trabalho prestado ativo e o nível acadêmico.

Existe um salário mínimo básico nacional, com taxas mais elevadas para os setores dos transportes, serviços e indústria transformadora e ainda para a indústria mineradora, variando entre 42% a 51% do salário médio do setor formal. Não é muito claro como são preparados, notificados e aplicados os aumentos anuais. Anualmente, o governo atualiza, em coordenação com os seus parceiros sociais, os salários mínimos garantidos de forma a criar condições para que as classes menos favorecidas lhes sejam garantido o mínimo. Porém, os salários variam de setor para o setor. Em termos gerais, o setor minerador e petrolífero têm melhores salários. O setor público é, em geral, o de menor remuneração. Porém, existem outros setores, como o do trabalho doméstico e o da agricultura que também figuram entre os menos remunerados.

1.9.1 O Reajuste salarial

Os reajustes do salário mínimo durante o ano são diferenciados. Os valores foram recalculados, e o valor foi estabelecido em USD, isto ascendia a USD 126 por mês. Obviamente, esta mensagem dizia apenas respeito ao salário básico mínimo nacional que foi fixado em Kz 7.420 (sete mil quatrocentos e vinte Kwanzas) a partir do dia 1 de Abril de 2007, implicando uma subida de 16% comparada com essa taxa básica. No entanto, a 1º de Abril de 2007 foi fixado um salário mínimo de Kz 9.275 (nove mil, duzentos e setenta e cinco Kwanzas) para os setores dos transportes, serviços e indústria transformadora, enquanto que o salário mínimo para a indústria mineradora em 2007 fora fixado em Kz 11.130,00 (onze mil, cento e trinta Kwanzas), segundo a Agência Nacional de Investimentos Públicos (ANIP), em 2007. Com base nos números de 2007, os valores do salário mínimo variavam entre 42 e 51% do salário médio para o setor formal. Atualmente, o salário mínimo nacional praticado no país para a função pública pode adotar três seguintes modalidades: (a) salário mínimo garantido

único; (b) salário mínimo por grandes agrupamentos econômicos; (c) salário mínimo nacional por áreas geográficas.

Entretanto, vale destacar alguns problemas referentes à escolha muito próxima ao aumento do mínimo: o efeito do mínimo pode ter iniciado antes do aumento, ou ainda, os impactos do aumento podem se distribuir de forma suave ao longo do tempo. Não é possível considerar tais problemas. A TAB. 1, a seguir, faz uma apresentação detalhada dos salários-base de acordo as diferentes categorias e escalões:

TABELA 1
Índice e vencimento Base da carreira Docente não Universitário

Grupo Pessoal	Carreira / Categoria	Índice	Vencimento Base
Professor do II Ciclo Do Ensino Secundário Diplomado	Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 1º Escalão	960	336.354,92
	Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 2º Escalão	900	315.332,74
	Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 3º Escalão	840	294.310,56
	Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 4º Escalão	760	266.280,98
	Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 5º Escalão	680	238.251,40
	Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 6º Escalão	540	189.199,64
	Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 7º Escalão	480	168.177,46
	Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 8º Escalão	420	147.155,28
Professor do I Ciclo Do Ensino Secundário Diplomado	Prof. do I Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 1º Escalão	320	112.118,31
	Prof. do I Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 2º Escalão	260	91.096,13
	Prof. do I Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 3º Escalão	230	80.585,03
	Prof. do I Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 4º Escalão	220	77.081,34
	Prof. do I Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 5º Escalão	200	70.073,94
	Prof. do I Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 6º Escalão	180	63.066,55
Professor Do Ensino Primário Diplomado	Prof. do Ensino Primário Diplomado do 1º Escalão	320	112.118,31
	Prof. do Ensino Primário Diplomado do 2º Escalão	260	91.096,13
	Prof. do Ensino Primário Diplomado do 3º Escalão	230	80.585,03
	Prof. do Ensino Primário Diplomado do 4º Escalão	220	77.081,34
	Prof. do Ensino Primário Diplomado do 5º Escalão	200	70.073,94
	Prof. do Ensino Primário Diplomado do 6º Escalão	180	63.066,55
Professordo ensino PrimárioAuxiliar	Prof. do Ensino Primário Diplomado Auxiliar do 1º Escalão	220	77.081,34
	Prof. do Ensino Primário Diplomado Auxiliar do 2º Escalão	200	70.073,94
	Prof. do Ensino Primário Diplomado Auxiliar do 3º Escalão	180	63.066,55
	Prof. do Ensino Primário Diplomado Auxiliar do 4º Escalão	160	56.059,15
	Prof. do Ensino Primário Diplomado Auxiliar do 5º Escalão	140	49.051,76
	Prof. do Ensino Primário Diplomado Auxiliar do 6º Escalão	120	42.044,37

Fonte: Elaboração própria com base em dados da D.R I Série - Nº 112 – De 14 de Junho de 2013.

Como podemos perceber pela TAB. 1, o vencimento base é atribuído por nível do ensino que o professor leciona e o seu escalão. Pelo que podemos confirmar, os professores do II Ciclo do Ensino Secundário têm salário base maior que os do I Ciclo do Ensino

Secundário e do ensino primeiro. Os professores diplomados do Ensino Primário e os do I Ciclo do Ensino Secundário recebem salário base igual, sendo do 1º Escalão Kz 103.813,25 (cento e três mil oitocentos e treze Kwanzas e vinte e cinco cêntimos) e ao 6º escalão Kz 58.394,95 (cinquenta e oito mil, trezentos e noventa e quatro Kwanzas e noventa e cinco cêntimos). Os professores auxiliares do Ensino Primário, em início de carreira, isso no 6º escalão auferem Kz 38.929,97 (trinta e oito mil, novecentos e vinte e nove Kwanzas e noventa e sete cêntimos), como vencimento base. O salário-base exclui subsídios e despesas de representação.⁷ O Decreto Presidencial nº 112/13 de 14 de Junho de 2013 dispõe sobre o reajustamento dos vencimentos de base dos funcionários públicos das carreiras do regime geral, conforme a TAB. 2, a seguir:

TABELA 2
Distribuição Diferencial de salário-base do Regime Geral da Função Pública por carreira e categoria

Pessoa técnica		índice 100 Kz		35.036,97	
Grupo de pessoal	Carreira /Categoria	Índice A	Vencimento Base		
Técnica Superior	Assessor Principal	840	294.310,56		
	Primeiro Assessor	760	266.280,98		
	Assessor	680	238.251,40		
	Técnico Superior Principal	540	189.199,64		
	Técnico Superior 1ª Classe	480	168.177,46		
	Técnico Superior 2ª Classe	420	147.155,28		
Técnica	Técnico Especialista Principal	420	147.155,28		
	Técnico Especialista 1ª Classe	380	133.140,49		
	Técnico Especialista 2ª Classe	350	122.629,40		
	Técnico de 1ª Classe	320	112.118,31		
	Técnico de 2ª Classe	260	91.096,13		
	Técnico de 3ª Classe	230	80.585,03		
Técnica Médio	Técnico Médio Principal 1ª Classe	220	77.073,94		
	Técnico Médio Principal 2ª Classe	200	70.073,94		
	Técnico Médio Principal 3ª Classe	180	63.066,55		
	Técnico Médio de 1ª Classe	160	56.059,15		
	Técnico Médio de 2ª Classe	140	49.051,76		
	Técnico Médio de 3ª Classe	120	42.044,37		

⁷ Despesas de representação referem-se a auxílio que envolve pagamento de diárias.

Conclusão

Grupo de pessoal	Carreira /Categoria	Índice A	Vencimento Base
Administrativo	Oficial Administrativo Principal	320	40.044,53
	Primeiro Oficial	300	37.541,73
	Segundo Oficial	280	35.038,97
	Terceiro Oficial	260	32.536,18
	Aspirante	240	30.033,62
	Escriturário-Datilógrafo	220	27.530,62
Tesoureiro	Tesoureiro Principal	300	37.541,75
	Tesoureiro 1ª Classe	280	35.038,97
	Tesoureiro 2ª Classe	260	32.536,18
Pessoa técnica índice 100 Kz			35.036,97
Grupo de pessoal	Carreira /Categoria	Índice A	Vencimento Base
Auxiliar	Motorista de pesados Principal	280	35.038,97
	Motorista de pesados de 1ª Classe	260	32.536,18
	Motorista de pesados de 2ª Classe	240	30.033,62
	Motorista de ligeiros Principal	260	32.536,18
	Motorista de ligeiros de 1ª Classe	240	30.033,62
	Motorista de ligeiros de 2ª Classe	220	27.530,62
	Telefonista Principal	220	27.530,62
	Telefonista de 1ª Classe	200	25.027,83
	Telefonista de 2ª Classe	180	22.525,05
	Auxiliar Administrativo Principal	200	25.027,83
	Auxiliar Administrativo 1ª Classe	180	22.525,05
	Auxiliar Administrativo da 2ª Classe	160	20.022,27
	Auxiliar de limpeza Principal	180	22.525,05
	Auxiliar de limpeza de 1ª Classe	160	20.022,27
	Auxiliar de limpeza de 2ª Classe	140	17.519,48

Fonte: Elaboração própria com base em dados da D.R I Série - N° 112 – De 14 de Junho de 2013.

Os salários-base apresentados indicam que há uma grande diferença nos vencimento-base por grupo de comparação. Como podemos observar, todos os grupos de ocupações obtiveram ganhos reais nos rendimentos ao longo do período estudado. Os professores do setor público realmente são o grupo em que os salários base mais cresceram no período. Os dados confirmam que docentes possuem, nesse momento, melhores remunerações.

1.9.2 Formas de pagamento

O pagamento do vencimento em Angola é efetuado pelo sistema bancário. Pela lei angolana, qualquer que seja o tipo de trabalho contratado, o salário deve ser pago em dinheiro, podendo ser parcialmente em prestações de outra natureza, designadamente gêneros alimentares, alimentação, alojamento e vestuário (Artigo 173 da LGT). Os três tipos mais

usuais de formas de cálculo são: salário certo ou ao tempo, salário variável ou misto (Artigo 163 da LGTA, 2009).

O salário mínimo nacional é fixado periodicamente, por decreto do Conselho de Ministros sob proposta dos Ministros de tutela do Trabalho e das Finanças. E essa fixação é precedida de consultas dirigidas pelo Ministro de tutela do Trabalho aos Ministros das Finanças e das áreas econômicas e de reunião de consultas com representantes das organizações mais representativas de empregadores e de trabalhadores. Segundo os critérios de negociação, na fixação do salário mínimo nacional deve considerar-se: a) a evolução e tendência do índice nacional dos preços ao consumidor, nível geral dos salários e das prestações da segurança social e o nível de vida relativo de outros grupos sociais; b) os fatores econômicos condicionantes, incluindo as exigências do desenvolvimento econômico, os níveis de produtividade e a necessidade de atingir e manter um alto nível de emprego. (Artigo 168 da LGT).

1.9.3 Método do cálculo dos salários

Para obter as diferenças de salário entre os professores do I Ciclo do Ensino Secundário, o primeiro elemento que é quase fundamental é o cálculo do vencimento base ou o salário base. O salário base S_m (salário base mensal) dado pela equação 1. E determine-se da seguinte maneira:

$$S/h = \frac{S_m \times 12}{52s \times H_s}$$

(Artigo 164 da LGTA, 2009) Em que o S/h significa o valor do salário – horário, S_m o salário base mensal, 12 o número de meses do ano, 52s o número de semana laborais do ano e H_s o horário normal semanal. Logo que o salário base é obtido por cada agente, calculam-se os suplementos remuneratórios, as prestações remuneratórias e gratificações anuais para o mês de Dezembro e que são previstos nos decretos garantidos por lei e na legislação aplicável. Depois calcula-se o tempo de serviço prestado na carreira do docente. E isso mostra no fim que os salários pagos dos agentes de educação do I Ciclo do Ensino Secundário crescem ao longo da carreira. Uma situação que muito diferente para os docentes universitários.

A condição salarial dos professores do ensino geral, isto é, do ensino não universitário melhorou significativamente nos últimos anos. O salário mínimo de um professor angolano é de Kz. 42.044,37 (quarenta e dois mil, quarenta e quatro Kwanzas e trinta e sete cêntimos) e o máximo, pago até neste momento, é de Kz 294.310,56 (duzentos e noventa e quatro mil, trezentos e dez Kwanzas e cinquenta e seis cêntimos) correspondentes, aproximadamente, a R\$ 840,00 (oitocentos e quarenta Reais) e R\$ 5.800,00 (cinco mil e oitocentos Reais), respectivamente.

Certamente, o incentivo salarial precisa ser acompanhado de condições de trabalho condignas, nomeadamente um espaço escolar que ofereça condições para se desempenhar, de uma melhor forma, as funções docentes, assim como uma formação docente que seja capaz de dar resposta às necessidades curriculares das escolas do ensino geral.

Como vimos, a formação docente é um tema que podemos encontrar em muitos contextos. Os autores com que dialogamos ao longo deste capítulo demonstram a importância que a definição de um perfil ideal de formação do professor tem para a qualidade de ensino. E, de uma forma unânime, não se alheiam do fato de que esta formação, por si só, não pode produzir resultados satisfatórios, senão com a perfeita combinação com a formação continuada e a condição docente. O perfil docente é construído ao longo do exercício da profissão. As instituições de formação de professores podem oferecer uma excelente formação aos futuros professores, mas o que aí é oferecido não passa de um primeiro passo para a profissão. É no contato direto com a atividade docente, com os colegas da profissão e com os reais problemas relacionados à educação, que se forja o professor. Entretanto, a excelência não se dissocia da condição do profissional, no que tem a ver com a qualidade do seu salário, a carga horária, o material escolar à sua disposição, a qualidade do local onde trabalha e as políticas educativas adotadas pelo Estado. A adequação da formação inicial e a colocação, ou atribuição da disciplina a lecionar, é outro importante aspecto a se ter em conta. No capítulo a seguir, fazemos uma abordagem sobre a colocação dos professores e a caracterização do espaço institucional.

CAPÍTULO 2

A COLOCAÇÃO DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CABINDA

Este capítulo exprime a incursão metodológica por nós seguida para fazermos o levantamento dos dados que esta pesquisa impunha como requisito para explicar a relação entre a formação pedagógica e as estratégias mobilizadas na sala de aula pelos professores, priorizando sempre a forma de colocação destes professores. Como não se pode fazer uma pesquisa desta natureza sem a definição do campo, elegemos a escola do 1º ciclo do Ensino Secundário como espaço institucional da pesquisa, o que é objeto de caracterização deste capítulo. A pesquisa foi direcionada essencialmente aos professores da referida escola. Neste capítulo, fizemos questão de caracterizá-los na tentativa de traçar um perfil, analisando os sentidos que atribuem à profissão docente. Antes de qualquer assunto, faremos a caracterização do espaço institucional onde ocorreu a pesquisa.

2.1 O espaço institucional

O termo “espaço” tem definições diversas. Cada profissional na sua área: antropólogos, sociólogos, pedagogos, historiadores, psicólogos, dentre outros, definem-no segundo a sua área e dão-lhe a importância segundo a sua análise e sentido. O espaço é definido como um lugar social resultante de um longo processo de aprendizagem humana. O espaço físico é um espaço apropriado, disposto e habitado. Segundo Viñao (2005), a análise do espaço escolar implica considerar três aspectos: sua morfologia ou estrutura, seus diferentes usos e funções e a sua organização ou relações existentes entre os seus diferentes espaços e funções. Cada espaço é criado e destinado para uma determinada função ou tarefa. António Viñao (2005) afirma, ainda, que a localização e a disposição física do espaço destinado a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função. Nenhum espaço é criado sem objetivos previamente definidos, podendo ser qualificado como espaço físico ou lugar pela sua ocupação e utilização pelo ser humano.

O espaço, sendo uma construção social, deve propiciar condições para que os que desejam ir e estar lá possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. É por isso que devem existir vários espaços sempre disponíveis, dispostos e acessíveis a qualquer pessoa. A conservação do espaço escolar depende dos agentes escolares que dele fazem uso e está sujeito às modificações propostas pelos discentes e pelos professores, em função dos programas pedagógicos elaborados pela direção e as ações desenvolvidas. Entende-se por espaço escolar um ambiente de convivência em que se desenvolvem todas as relações entre o corpo docente e discente, gestores, pais e toda a equipe técnica. O espaço físico escolar geralmente tem espaços internos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, salas de projeção audiovisual e ginásio) e espaços externos (pátio, campo de desporto, área de recreação).

O espaço da escola contribui na melhoria das condições educacionais, que o aluno iria desenvolver suas habilidades e capacidades. Também se define como espaço-ambiente de aprendizagem, onde se interage com o educador e educando no processo de ensino-aprendizagem. O espaço escolar não pode somente ser considerado como espaço pedagógico, mas como lugar de socialização para os alunos. A organização dos espaços, bem como dos materiais, se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com os alunos. Isso implica que, para cada trabalho realizado com os alunos, existe uma forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala de aula. Assim como em situações em que são introduzidos materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. O espaço emancipa, torna o ser humano autônomo, crítico, ou simplesmente ensina a obedecer. Nas salas de aula, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, leitura. A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola. Certamente, o processo da aprendizagem e da cidadania não se restringe somente à escola ou à sala de aula.

No dia a dia é recomendável o aproveitamento dos espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar histórias, declamação de poema, realizar desenho de observação, dentre outras atividades possíveis. Pois, no espaço escolar, a organização do tempo e o aproveitamento do mesmo espaço refletem a concepção pedagógica e interferem diretamente na construção da autonomia. O espaço escolar educa, pois a relação entre usuários e espaço físico vai além do formal. Nele estão representados suas dimensões simbólica e pedagógica e, através da sua arquitetura, podemos ler e interpretar a História da

Educação e que ao mesmo tempo podemos ler a própria história dos poderes. “O espaço físico escolar, que é a escola, deve ser muito bem explorado; também a escola pode ser um espaço privilegiado para a construção de horizontes possíveis mais que um espaço definidor de verdades.” (REDIN, 1998, p. 7) A vida escolar ocorre em um determinado tempo e em determinado espaço. À escola é atribuída a tarefa imensa de favorecer aos discentes a compreensão do movimento dialético que impregna as relações entre o homem, a natureza e a cultura no contínuo do tempo. Há necessidade de elaborar um projeto pedagógico dentro dos programas extraescolares. Para elaborar esses programas é necessário atentar para o tempo escolar e exercer uma mediação pedagógica consciente. Por isso, é desejável que a organização curricular seja pautada numa visão do conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, que possibilite o estabelecimento de relações recíprocas entre vivências, conteúdos e realidade. As vivências escolares constituem um espaço adequado para que as relações pedagógicas sejam democráticas. Todas as oportunidades de inserção dos alunos em práticas democráticas deverão ser estimuladas pela escola. A organização das atividades escolares deverá ter a marca de uma pedagogia da autonomia, tendo em vista assegurar a formação cidadã dos alunos. Pois não podemos considerar a escola apenas como uma travessia de transeuntes para o trabalho, mas sim com a função de desenvolver conteúdos culturais. Para Dayrell (1996), a escola é um espaço de formação humana, para além da transmissão de conteúdos, onde é possível, por exemplo, que o adolescente reflita e amplie seus projetos de vida, e amplie suas experiências. O espaço escolar se identifica com os alunos que aí frequentam, como lugar que se agrega à sua vida, aos seus momentos escolares, como ressalta Viñao (2005):

E ainda [...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território (VIÑAO, 2005, p. 17).

O nosso trabalho não deixou de lado a caracterização do espaço escolar onde a nossa pesquisa foi realizada. Nesta caracterização, procuramos compreender a sua importância e a sua ocupação não só como espaço pedagógico, mas como lugar de socialização para os alunos da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário Luvassa.

A Escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa é o espaço escolar selecionado para a análise e considerado como campo desta pesquisa. A escola situa-se na Província de Cabinda e no município com mesmo nome, precisamente na zona Sul da cidade, no Bairro 1º de Maio, que é também chamada de Zona de Luvassa, nas proximidades do Colégio Santa Madalena. É uma escola construída com material consistente: cimento e com uma cobertura sobre uma estrutura feita com madeira maciça da região de Cabinda. Foi construída em 1990, com objetivo de servir à população da cidade de Cabinda, arredores e aldeias circunvizinhas. A escola permite às crianças provenientes de família de baixa renda ter acesso ao Ensino Secundário, encurtando a distância que apresentava a única escola secundária da zona Sul da cidade de Cabinda daquela época, a Escola Barão Puna. E, por fim, foi construída no intuito de aumentar o número de infraestruturas escolares na Província, através do Programa Especial de Apoio às Comunidades Rurais (PEACOR), no tempo do Governador Amaro Tati.

O edifício principal tem quatro pavilhões individuais, três em forma de U, e um com a forma de I, que é um pavilhão anexo, ver a FIG. 3.



FIGURA 3 - 1º Pavilhão da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa

É importante ressaltar que a Escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa é uma escola mista, que aceita alunos dos dois sexos. Funciona em três turnos: matutino, com início às 07h30min e com término às 12h30min; vespertino, das 13h às 18h; e noturno, com o horário das 18h30min às 21h30min. A escola conta com vinte e uma (21) salas de aula, distribuídas em quatro (4) pavilhões; três laboratórios que ainda não foram ativos: de física, química e de biologia; três gabinetes, uma sala de professores construída com tijolos, uma

sala de reuniões, duas secretarias (uma secretaria do gabinete do diretor e outra geral), um bloco de banheiros com duas portas, uma para alunos e outra para professores e um campo para desportos. O recinto é favorável pela sua dimensão, pois oferece condições mínimas aos alunos nos tempos de intervalo, apesar de faltarem espaços gramados e de um bom saneamento do local. Quando chove, as águas ficam estagnadas em alguns locais do recinto. O gabinete do subdiretor pedagógico está num bloco onde se encontram os três gabinetes de chefes de turnos. Além dos quatro pavilhões existentes, a escola tem dois blocos independentes. A iluminação e a ventilação nas salas de aulas são deficientes. A escola não possui nenhuma biblioteca onde os alunos e professores possam fazer as suas leituras, ou pedir emprestado um livro. Desde que a escola foi construída, nunca houve iniciativa no sentido de se criarem condições para a existência de uma biblioteca escolar. Em termos de mobiliário, a escola enfrenta carência de carteiras, sentando às vezes três alunos em cada carteira de dois lugares. O elenco administrativo desta escola é formado por diretor, um subdiretor administrativo e um subdiretor pedagógico. Possui treze (13) funcionários não docentes, cento e cinco (105) professores e dois mil quinhentos e setenta e dois alunos (2572).⁸ Segundo um dos professores entrevistados, a escola tem vivido certas dificuldades de falta de biblioteca e de espaço de lazer. O recinto está sem pavimento, o último pavilhão é cercado de inundações e a lateral está uma lixeira. Defronte da escola há um buraco com águas estagnadas, o que tem sido um vetor de mosquitos, conseqüentemente de malária, conforme demonstra a FIG. 4.



FIGURA 4 - Parte frontal e entrada principal da escola

⁸ **Fonte:** Informação estatística do Ensino Secundário I Ciclo, modelo do gabinete de estudos, planeamento e estatística do Departamento de Estatística e planificação do Ministério da Educação, recebido da Direção da escola.

Algumas das dificuldades com que se depara a escola têm a ver com a sua localização. Situa-se numa zona comercial com grandes armazéns cujos movimentos de descarregamento de contentores de produtos alimentares e cimento chegam a perturbar o silêncio dos alunos, segundo as reclamações apresentadas por alguns professores. A estrada adjacente à zona da escola não tem pavimento asfáltico, como se pode ver na FIG. 5.



FIGURA 5 - Descarregamento de material de construção defronte da escola

A escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa possui um recito escolar que oferece condições de recreação aos alunos. As aulas de Educação Física e as práticas esportivas acontecem num espaço amplo e aberto, pertencente à escola. A lixeira, as águas estagnadas e os caminhões, que frequentemente descarregam produtos comerciais em frente à escola, chamam a atenção de quem quer que seja. É neste espaço que os nossos sujeitos de pesquisa desenvolvem as suas atividades diárias.

Os dados aqui apresentados se referem unicamente à escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa, não podendo generalizá-los para todas as escolas da Província de Cabinda porque a pesquisa se circunscreveu apenas na escola em referência. No entanto, como em qualquer situação descritiva, muitos dos traços aqui presentes possuem uma carga de generalização, o que permite inferir sobre um quadro mais amplo das escolas de Cabinda e, principalmente, sobre o perfil do docente

2.2 As escolhas metodológicas

Esta fase é um momento crucial de toda uma pesquisa, por determinar a qualidade dos resultados da pesquisa.

Cada uma das grandes etapas de um processo de pesquisa supõe um certo número de outras operações intelectuais [...], pois na realidade do pesquisador com experiência, o procedimento conhece diversos vaivéns e encurtamentos que uma tal representação, reduzida às articulações lógicas essenciais, ignora (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 46).

Em decorrência do que os autores defendem, as diversas operações intelectuais, antes de avançarmos ao campo de pesquisa, propusemos e definimos o problema de que serviu de base para o processo de recolha de dados. Nesta conformidade, o problema que mobilizou a nossa pesquisa foi o processo de colocação de professores e a sua relação entre o perfil profissional e as estratégias que se mobilizam na sala de aula. O nosso objetivo, durante a pesquisa, foi compreender esse problema.

Para essa compreensão, determinamos o campo de pesquisa onde decorreu o processo de coleta de dados durante um ano letivo. Tendo determinado o campo, definimos os procedimentos, ou seja, a maneira como esse trabalho devia ser realizado, com isso elegemos a observação das aulas dos professores da escola eleita para esse efeito; à observação das aulas aliamos a análise dos documentos oficiais da escola e os que nos foram fornecidos pela Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia da província de Cabinda; aplicamos dois questionários, em períodos diferentes, aos professores dos três turnos da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa e duas entrevistas a quatro professores, selecionados aleatoriamente, e os dois com quem trabalhamos em sala de aula. O questionário e a entrevista nos proporcionaram, cada instrumento à sua maneira, dados que não poderiam ter sido adquiridos apenas com a assistência às aulas.

Preparamos uma série de perguntas sobre o tema que colocamos aos professores da escola para sabermos as suas opiniões sobre a atividade docente. As perguntas foram dicotômicas, de múltipla escolha e perguntas abertas que consistiram em fazer a justificativa de determinadas perguntas que, por sua natureza, precisavam ser respondidas com mais profundidade.

O primeiro questionário (APÊNDICE 1) visava a identificar dos nossos pesquisados o gênero, o tempo de serviço, a motivação em relação à sua colocação, à

disciplina que o(a) professor(a) leciona, à formação continuada, e às estratégias usadas pelos professores no momento de planejamento das aulas. O segundo questionário (APÊNDICE 2), dirigido aos mesmos professores, visou a analisar a sua autoconsciência relativamente ao domínio dos conteúdos que lecionam, à avaliação das aprendizagens, e à comunicação com os alunos, pais e encarregados da educação; também pedimos aos professores que fizessem uma autoavaliação sobre a sua capacidade de trabalho em equipe, o trabalho com crianças ou adolescentes. Para além destes aspectos, procuramos analisar as tarefas extraclases dos professores, a sua satisfação salarial, os instrumentos de avaliação usados por eles, as práticas de leitura e a frequência do uso das novas tecnologias.

Nos dois questionários garantimos aos nossos interrogados o anonimato para que não se sentissem constrangidos ao responderem às questões.

O anonimato habitual garantido aos interrogados mostra-se uma outra vantagem desse gênero de questionário, pois facilita a tarefa deles: um empregado poderá melhor dar parte de suas queixas, sentindo-se ao abrigo de eventuais represálias. Mas esse anonimato não pode garantir a sinceridade das respostas obtidas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 185).

A fiabilidade das informações obtidas por intermédio da aplicação de questionários é uma questão que pode preocupar a qualquer pesquisador, tanto treinado como principiante, como é o nosso caso; como as fichas de inquérito são preenchidas na ausência do pesquisador, nem sempre o preenchimento é feito como o pesquisador gostaria que fosse. É bem provável que um interrogado, isolado do pesquisador, entregue a ficha de inquérito a uma outra pessoa para proceder ao seu preenchimento, ou peça ajuda de um terceiro para dar as respostas. Para resolvermos essa situação, apesar de o perigo da subjetividade estar sempre presente, consolidamos os dados dos dois questionários com as entrevistas.

A nossa entrevista foi estruturada, refletindo a lógica e a natureza das questões contidas nas fichas de inquérito. A aplicação das duas entrevistas, uma dirigida aos dois professores cujas aulas foram observadas, e a outra dirigida aos quatro professores, seguiu o como critério de seleção a ordem de chegada dos professores no local de trabalho. No entanto, as duas entrevistas foram feitas de uma forma presencial e oral, utilizando um dispositivo de gravação de áudio para a coleta das informações. Na mesma direção, mantivemos conversas informais com os alunos que cumpriam com as tarefas ou deveres de casa, orientados pelos professores. As entrevistas visavam a fazer uma consolidação daquilo que foi abordado nos questionários. Tanto os questionários como as entrevistas nos ajudaram muito para a

aquisição de informações pertinentes à nossa pesquisa, visto que foram profundas e puderam trazer à luz o subjetivo dos professores. Como na pesquisa não podemos trabalhar apenas com os dados subjetivos, usamos a observação como técnica para a coleta de dados objetivos.

2.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

A natureza da nossa pesquisa exigiu dados coletados de pessoas físicas, pelo que a população alvo foi constituída pelos professores da escola eleita como o campo da nossa atuação, a escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa. Segundo os dados estatísticos que nos foram fornecidos pela diretoria da escola, a população total do corpo docente em efetivo funcionamento é de cento e cinco (105) professores de ambos os gêneros, sendo oitenta e um (81) do gênero masculino e vinte e quatro (24) do gênero feminino. Este número está distribuído em três turnos letivos, do qual extraímos sessenta e sete (67) professores que responderam a dois questionários; destes, elegemos seis (6) professores para uma entrevista semiestruturada.

Como dissemos em outros momentos, a escola de formação de professores que se encontra na província de Cabinda não forma professores para todas as disciplinas que são lecionadas nas escolas do 1º ciclo do Ensino Secundário, apresentando, assim, um quadro limitado de formação pedagógica dos professores neste nível, conforme indica a TAB. 3.

TABELA 3

Formação inicial dos professores inquiridos, distribuição por disciplina e gênero

DISCIPLINA	GÊNERO				SOMATÓRIO	
	Masculino		Feminino		Fr	%
	Fr	%	Fr	%		
Bio – Química	11	16,4	7	10,4	18	26,9
Geo – História	20	29,9	5	7,5	25	37,3
Matemática e Física	15	22,4	2	3,0	17	25,4
Língua - Portuguesa	1	1,5	1	1,5	2	3,0
Ensino de Pedagogia	2	3,0	0	0,0	2	3,0
Ensino de Psicologia	2	3,0	0	0,0	2	3,0
Educação Física	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ciências Sociais	1	1,5	0	0,0	1	1,5
TOTAL	52	77,6	15	22,4	67	100,0

A formação de professores, a nível médio em Cabinda, é majoritariamente nas áreas de Biologia, Química, Geografia, História, Matemática, Física e Ensino Primário. Os resultados percentuais que a TAB. 3 nos apresenta espelham o perfil de formação de professores na província. Temos uma percentagem acumulativa de 92,95% de professores formados nas disciplinas anteriormente citadas, incluindo a Língua Portuguesa que aparece com apenas 3%. As outras disciplinas que formam a grade curricular das escolas do ensino geral ou fundamental carecem de professores formados nessas áreas. A TAB. 4, a seguir, espelha a distribuição das disciplinas aos professores da escola de Luvassa:

TABELA 4

Distribuição das disciplinas, segundo aos professores com e sem formação específica

DISCIPLINA	Perfil do Professor				SOMATÓRIO	
	Com Formação		Sem Formação		Fr	%
	Fr	%	Fr	%		
Língua - Portuguesa	2	3,0	10	14,9	12	17,9
Inglês	0	0,0	5	7,5	5	7,5
Francês	0	0,0	1	1,5	1	1,5
Matemática	5	7,5	0	0,0	5	7,5
História	8	11,9	0	0,0	8	11,9
Geografia	9	13,4	0	0,0	9	13,4
Biologia	3	4,5	1	1,5	4	6,0
Física	3	4,5	0	0,0	3	4,5
Química	8	11,9	0	0,0	8	11,9
Ed. Moral e Cívica	0	0,0	1	1,5	1	1,5
Educação Física	0	0,0	4	6,0	4	6,0
Ed. Visual e Plástica	0	0,0	2	3,0	2	3,0
Educação Laboral	0	0,0	3	4,5	3	4,5
Empreendedorismo	0	0,0	2	3,0	2	3,0
TOTAL	38	56,7	29	43,3	67	100,0

Segundo os dados da TAB. 4, a escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa carece de professores formados nas disciplinas de Francês, Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Plástica, Educação Laboral e Empreendedorismo. Essas disciplinas são lecionadas por professores sem formação nessas áreas. Existem, também, muitos professores que lecionam outras disciplinas sem formação. Assim, 10 professores lecionam a disciplina de Língua Portuguesa sem formação, 5 lecionam a disciplina de Inglês, 1 a disciplina de Francês, respectivamente, sem formação. Na totalidade, a escola tem 29 professores que lecionam

disciplinas em que não receberam alguma formação específica, o que equivale a um percentual de 43,3%.

A adequação dos currículos das escolas de formação de professores sediadas na cidade de Cabinda aos planos curriculares do subsistema do ensino geral é uma necessidade premente para um melhor processo de ensino e aprendizagem. Essa necessidade é sentida nas afirmações dos professores da escola em que realizamos a pesquisa.

Sou professor de Língua Portuguesa, mas não tenho a devida formação nesta área. Creio que a escola de formação de professores deveria incluir dentro do seu currículo para ajudar os professores que lecionam a disciplina de língua portuguesa (Professor André, 09 de abril de 2013).

As nossas escolas têm carência de professores formados nas áreas de Língua Portuguesa, Educação Laboral, Empreendedorismo, Educação Moral e Cívica, Inglês, Francês e Educação Física (Professora Matilde, 10 de abr. de 2013).

A falta de adequação dos currículos também preocupa o executivo angolano que, na sua estratégia para a melhoria do sistema educativo, acha que é necessário fazer sondagens e inquéritos à indústria, empresas e empregadores em geral sobre o perfil de profissionais que necessitam e realizar reformulação periódica e o ajuste permanente dos *curricula*. Para o Governo da República de Angola (2001), é importante que o último ano dos cursos de licenciatura possa incluir uma aprendizagem tutorada em um ambiente real de trabalho. Também se deve introduzir formação profissionalizante em nível de bacharelato e formação técnico-profissional (institutos superiores técnicos). A parceria e consultoria com outras Universidades e Associações (Associação Internacional das Universidades e Associação Africana das Universidades), assim como o apoio da UNESCO, são muito importantes neste domínio para recolha de know-how. Neste contexto, a formação inicial precisa ser complementada com a formação continuada para se construir um perfil da situação de cada escola, com o recurso a seminários de capacitação e ações formativas.

Falar do perfil profissional do professor é fazer uma abordagem sobre a sua atividade que se consubstancia no seu saber. Tardif (2012) faz uma reflexão sobre o saber do professor que, no seu entender, está intimamente ligado ao próprio professor, à sua pessoa e à sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares. Por isso, é necessário estudar o perfil do professor relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. Assim, Tardif (2012, p. 11), na sua análise, tenta escapar de dois perigos que designa

pelos termos de mentalismo e sociologismo. Nesta óptica, procura estabelecer uma articulação entre os aspetos sociais e individuais do saber dos professores, e se assenta na ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores, mas não somente deles, enquanto atores individuais empenhados numa prática. No que se refere ao mentalismo, segundo o autor, o saber dos professores é um saber social, por vários motivos. É social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais, programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento. A sua posse e a sua utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização. Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. O saber do professor é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, uma prática social. Por outro lado, a pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais cujos conteúdos, forma e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legitimada e de suas culturas (técnicas, humanas, científicas, populares), seus poderes e contra poderes das hierarquias que predominam na educação formal e informal. O autor continua, dizendo que é um saber social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho, ou seja, um processo de construção ao longo de uma carreira profissional.

Nesta direção, pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua “natureza social” se quisermos realmente apresentá-lo sem desfigurá-lo.

Os dados da TAB. 5 referem-se ao perfil etário dos professores inquiridos.

TABELA 5

Faixa etária dos professores inquiridos na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa, ano letivo 2013

FAIXA ETÁRIA	GÊNERO				SOMATÓRIO	
	MASCULINO		FEMININO			
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
20 – 25	8	11,9	3	4,5	11	16,4
25 – 30	6	9,0	2	3,0	8	11,9
30 – 35	10	14,9	5	7,5	15	22,4
35 – 40	8	11,9	1	1,5	9	13,4
40 – 45	7	10,4	3	4,5	10	14,9
45 – 50	5	7,5	1	1,5	6	9,0
50 – 55	5	7,5	0	0,0	5	7,5
55 – 60	3	4,5	0	0,0	3	4,5
TOTAL	52	77,6	15	22,4	67	100,0

A questão da idade foi tida em conta para analisarmos a composição dos professores da escola, em termos de idade, uma vez que a faixa etária pode vir acompanhada do tempo de serviço. Parte-se da ideia de que quanto mais idade, maior é o tempo de serviço e, quiçá, mais experiência possa possuir o professor. Como se pode verificar na TAB. 5, a escola é composta majoritariamente por professores jovens: 16,4% dos professores inquiridos estão na faixa etária dos 20 a 25 anos, percentagem correspondente aos dos professores que estão entre os 40 e 55 anos de idade. Estes dados refletem nos números percentuais do tempo de serviço dos professores, como se pode ver na TAB. 6.

TABELA 6

Tempo de serviço dos professores inquiridos na escola de Luvassa

TEMPO DE SERVIÇO	GÊNERO				SOMATÓRIO	
	Masculino		Feminino			
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Menos de 5 anos	1	1,5	2	3,0	3	4,5
Mais de 5 anos	4	6,0	1	1,5	5	7,5
Mais de 10 anos	47	70,1	12	17,9	59	88,1
TOTAL	52	77,6	15	22,4	67	100,0

Apesar de a experiência de serviço ser algo que se vai adquirindo ao longo do exercício da profissão, tomamos como parâmetro 5 a 10 anos de serviço como tempo suficiente para que alguém possa adquirir as destrezas para o exercício da atividade docente, mediante a formação continuada. Isto porque, o tempo de serviço sem alguma formação

continuada não garante a aquisição de destrezas profissionais; um professor pode ter muito tempo de serviço e sem que apresente competências satisfatórias para o exercício da profissão. Foi por isso que classificamos os nossos inquiridos em três categorias de tempo de serviço: menos de 5 anos, mais de 5 anos e mais de 10 anos, de serviço respectivamente. Dois fatores foram ponderados na inferência dos elementos com menos tempo de serviço: a idade mínima para que alguém possa concursar para a atividade docente, 18 anos de idade; e as habilitações mínimas para o exercício desta atividade, a 12ª classe concluída. Tendo em conta estes dois fatores, podemos concluir que os mais jovens têm menos tempo de serviço, sendo apenas 4,5% dos professores com menos de 5 anos de serviço. Estes dados são abrangentes aos três turnos, como frisamos antes. Na TAB. 7 apresentamos a distribuição dos professores inquiridos nos três turnos.

TABELA 7

Distribuição da amostra, constituída por professores da escola de Luvassa, nos três turnos letivos

TURNO	GÊNERO				SOMATÓRIO	
	Masculino		Feminino		Fr	%
	Fr	%	Fr	%		
Matutino	16	23,9	9	13,4	25	37,3
Vespertino	17	25,4	5	7,5	22	32,8
Noturno	19	28,4	1	1,5	20	29,9
TOTAL	52	77,6	15	22,4	67	100,0

Para uma maior abrangência da amostra, escolhida aleatoriamente, incluímos na pesquisa professores dos três turnos, conforme indica a TAB. 7, embora a observação das aulas se restringisse ao professores de Biologia do matutino. Do total da amostra, 25 professores trabalham no turno matutino, correspondendo a 37,3%, dentre os quais 9 mulheres; no turno vespertino trabalham, dos inquiridos, 22 professores de ambos os gêneros, dos quais 5 mulheres que correspondem a 7,5% da amostra. E, finalmente, no turno noturno trabalham 20 professores, dos inquiridos, dentre os quais apenas 1 mulher. Recordamos que dos 105 professores que trabalham na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa encontram-se somente 24 mulheres. Nos processos de contratação de professores, ao nível provincial, há maior contratação de homens em relação ao número de mulheres que conseguem enquadramento na docência. Dos 4437 docentes enquadrados no Dec. 03/08 de 4

de março, apenas 1972 mulheres fazem parte deste grupo.⁹ Mas quando se trata de cargos subalternos, o número de mulheres sobe, conforme ilustra a TAB. 8.

TABELA 8
Cargos reservados majoritariamente para mulheres

Designação do grupo de pessoal					Total	
	M	%	F	%		
Prof. do E. P. Diplomado 6º escalão	106	33,7	98	31,2	204	64,9
Operário não qualificado de 2ª classe	13	4,1	37	11,8	50	15,9
Escriturário datilógrafo	5	1,6	15	4,7	20	6,3
Auxiliar de limpeza	4	1,2	36	11,5	31,4	12,9
TOTAL	128	40,7	186	59,2	314	100

Fonte: Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda, 2013.

Os dados desta TAB. 8 demonstram os cargos reservados para as mulheres, menos exercidos pelos homens. A primeira categoria do pessoal se refere à docência, dos 204 professores enquadrados, vemos a presença de 98 mulheres. No quadro de operários não qualificados foram enquadrados 50 trabalhadores, dentre os quais se nota a presença de apenas 13 homens; foram enquadrados 20 escriturários, dentre os quais 5 são homens; e, finalmente, dos 40 auxiliares de limpeza admitidos, apenas 4 homens se encontram nessa categoria. Em suma, dos 110 trabalhadores contratados fora da profissão docente, apenas 22 homens, que correspondem a 20% desse número. Isto nos quer dizer que a profissão docente é, em Cabinda, para homens; enquanto que operários não qualificados, datilografia e atividades de limpeza pertencem às mulheres.

Há uma fraca presença da mulher no setor da educação. A este respeito, Welch.¹⁰ (2007) diz que o trabalho doméstico é visto como essencialmente feminino e socialmente pouco valioso, enquanto que o trabalho assalariado é visto como essencialmente masculino e socialmente mais valioso do que o trabalho doméstico.

Ainda para a representante do PENUD em Angola, a pobreza e certas crenças tradicionais reforçam o estereótipo da discriminação entre homens e mulheres. O analfabetismo que afeta majoritariamente as mulheres e raparigas, a falta de acesso aos serviços de saúde que afeta sobremaneira as mães e parturientes, ajudam a perpetuar o ciclo vicioso da pobreza e exclusão da mulher, bem como um maior empobrecimento de mulheres à

⁹ **Fonte:** Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda, 2013.

¹⁰ Diretora do Programa das Nações Unidas Para o desenvolvimento (PENUD) em Angola.

escala mundial. Na Província de Cabinda, a inserção da mulher nos diferentes setores decisórios dentro do sistema de ensino é bastante reduzida. Quase todos os lugares de direção das escolas são ocupados por homens, apesar de a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia, ser chefiada por uma mulher. A TAB. 9 e o GRAF. 1 que se seguem ilustram este fenômeno de exclusão social a que a mulher está submetida.

TABELA 9

Presença da mulher nos cargos de direção e chefia no setor de educação em Cabinda

GRUPO DO PESSOAL	CARGO OU CATEGORIA	Nº DE FUNCIONÁRIOS		
		M	F	MF
DIREÇÃO E CHEFIA	Secretário provincial	0	01	01
	Chefe de departamento	02	01	03
	Chefe de secção	05	01	06
	Diretor do ensino médio	08	02	10
	Subdiretor do ensino médio	13	04	17
	Diretor do Ensino Secundário	18	03	21
	Subdiretor do Ensino Secundário	35	07	42
	Diretor do ensino primário	173	32	205
	Subdiretor do ensino primário	63	16	79
TOTAL	292	67	359	

Fonte: Secretaria Provincial da Educação e Cultura de Cabinda, Julho de 2013.



GRÁFICO 1 – Percentagem da presença da mulher nos cargos de direção e chefia em Cabinda

Existem três departamentos e seis seções no organograma da Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia, mas apenas um departamento é chefiado por uma mulher;

e das seis seções apenas uma é chefiada por uma mulher. Dos dez institutos médios, dois são dirigidos por mulheres; as dez instituições do ensino médio são coadjuvadas por dezessete subdiretores, dos quais apenas quatro são mulheres. A Província possui vinte e um diretores de escolas do 1º ciclo do Ensino Secundário, dentre os quais somente três são mulheres; dos duzentos e cinco diretores de escolas do ensino primário, apenas trinta e duas são mulheres.

O GRAF. 1 nos mostra, de uma forma resumida, a condição da mulher no setor do ensino: 81% dos cargos de direção e de chefia são exercidos por homens, deixando 19% nas mãos das mulheres. Este fato nos leva a concluir que o setor da educação é dominado majoritariamente por homens, desde a docência até aos círculos decisórios do setor. A figura da mulher continua na posição de subalterna, dando continuidade à velha mentalidade de que a função da mulher é essencialmente doméstica. Essa situação se reflete também no número de mulheres que se matriculam nas escolas da Província, que demonstra que há mais homens a estudar do que as mulheres, conforme a TAB. 10.

TABELA 10
Alunos matriculados nos quatro municípios de Cabinda no ano letivo 2013

Nível	Classe	MUNICÍPIOS								TOTAL	
		CABINDA		CACONGO		BUCO-ZAU		BELIZE			
		MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Ensino Primário	PRÉ	4367	2202	824	394	873	446	555	274	6619	3316
	1ª	7622	3779	1170	562	1266	608	918	446	10976	3316
	2ª	14694	7384	1649	775	1210	576	1089	510	18642	9245
	3ª	11982	7384	1063	500	947	476	717	237	14709	7400
	4ª	11664	7451	1570	711	1202	575	1046	438	18482	9175
	5ª	9576	5062	765	348	713	459	1046	438	18482	9175
	6ª	12318	6535	1380	645	853	432	637	269	15188	7881
	Subt	75223	38510	8421	3935	7064	3572	5699	2579	96407	48596
I Ciclo	7ª	16268	7539	806	375	488	191	436	180	17998	8285
	8ª	19783	5870	529	257	357	148	445	176	20114	6451
	9ª	12113	4440	446	5186	327	148	230	84	13116	4815
	Subt	47164	17849	1781	818	1172	444	1111	440	51228	19551
II Ciclo	10ª	7668	3976	281	115	305	108	297	87	8551	4286
	11ª	5907	2995	206	95	183	67	228	84	6524	3241
	12ª	4227	2153	148	56	124	51	153	47	4652	2307
	13ª	688	300	0	0	0	0	83	34	769	334
	Subt	18488	9424	635	266	612	226	761	252	20496	10168
Total Geral	104875	65783	10837	5019	8848	4242	7571	3271	168131	78315	

Fonte: Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda, 2013.

Retomando a análise do parágrafo anterior, vemos que dos 168131 (cento e sessenta e oito mil, cento e trinta e um) alunos matriculados nos quatro municípios apenas 78315 (setenta e oito mil, trezentos e quinze) são mulheres, correspondendo a 46,6% dos alunos. No município de Cabinda, que é o município sede, foram matriculados 75223 (setenta e cinco mil, duzentos e vinte e três), dos quais 38510 (trinta e oito mil e quinhentos e dez) são do gênero feminino; no município de Cacongo matricularam-se 8421 (oito mil quatrocentos e vinte e um), sendo 3935 (três mil novecentos e trinta e cinco) mulheres; no município de Buco-Zau, 7064 (sete mil e sessenta e quatro), dos quais 3572 (três mil quinhentos e setenta dois) são do gênero feminino; finalmente, 5699 (cinco mil e seiscentos e noventa e nove) alunos foram matriculados no município de Belize, dos quais 2579 (dois mil e quinhentos e setenta e nove) são do gênero feminino. Essa percentagem cai drasticamente no Ensino Secundário do 1º ciclo para 37,8%, visto que do total de 47164 (quarenta e sete mil e cento e sessenta e quatro) alunos matriculados neste nível apenas 17849 (dezessete mil e oitocentos e quanta e nove) pertencem ao gênero feminino. O quadro se reverte no ensino médio onde 51% dos 18488 (dezoito mil e quatrocentos e oitenta e oito) alunos matriculados são do gênero feminino.

Outro dado a ressaltar é o dos alunos fora do sistema de ensino. Segundo a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda, em 2012 havia 10871 (dez mil e oitocentos e setenta e um) crianças fora do sistema de ensino, isto é, crianças em idade escolar que não puderam se matricular na escola. Este número, em 2013, decresceu para 5350 (cinco mil trezentos e cinquenta) crianças. O decréscimo deveu-se à construção de mais escolas para atender a população.

A presença feminina dentro da população estudantil não é tão baixa, em comparação com os homens a estudar nas escolas. Mas, quando se analisa o mercado de trabalho, essa presença tende a se ofuscar. Essas desigualdades fazem com que as expectativas dos professores quanto à sua profissão sejam diversificadas. Uns abraçam a profissão com entrega, enquanto que outros encontram desilusão. Os relatos, categorizados em diferentes dimensões falam por si.

2.4 O sentido atribuído à profissão docente pelos professores

A amostragem dos questionários feitos pelos professores no que tange à sua satisfação ou não com a profissão que exercem foi estratificada em três categorias: dimensão política, relações interpessoais, e sua própria escolha.

São 19 professores satisfeitos na dimensão política.

Porque primeiro, é uma profissão da qual todos nós fomos formados e até agora somos o instrumento de trabalho para quem o tiver a exercer, depois porque é uma profissão que gosto para poder transmitir os meus conhecimentos aos outros de forma a contribuir para o desenvolvimento do país (Prof. Matuba).

Estou satisfeita porque estou formando futuros quatros que poderão assegurar o país (Profa. Mónica).

Porque estou ajudando acabar com o analfabetismo no nosso país (Prof, Ndoki).

Para além de fazer uma recapitulação, refrescamento, contribui na formação dos filhos da nação (Prof. Cumba).

A consciência formada durante a vigência do Partido único, em que o lema do professor era “Professor é o combatente da linha da frente” continua a influenciar a mentalidade de muitos dos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa. Estes professores demonstram o sentido que dão à profissão docente. A dimensão política é um fato presente em todos os depoimentos citados. Para além do aspecto monetário, que não deixaram de mencionar, eles apontam ao que é o cumprimento de um dever moral e político. Formar a sociedade é um objetivo que norteia a sua profissão. Para uns, ser professor e saber que alguns dirigentes passaram pelas suas mãos constitui motivo para orgulho e continuar a trabalhar com satisfação. Para outros, ainda, a profissão docente constitui uma oportunidade para atualização e aquisição de conhecimentos; na medida em que vão praticando a profissão, fazem a atualização dos conteúdos aprendidos durante a formação inicial, e incorporam no seu acervo novos conhecimentos que não puderam aprender ao longo da sua formação.

Tal sentimento de satisfação também está presente em outro grupo de professores que demonstraram a sua satisfação em relação à profissão docente. As frases a seguir são exemplos retirados dos vinte e dois depoimentos dos professores que se demonstraram satisfeitos porque essa profissão foi da sua própria escolha:

Estou satisfeita porque esta profissão foi da minha escolha e estou mesmo a trabalhar como professora (Profa. Raquel).

Seria mal dizer que não. Desde então eu sempre gostava de ser professor, e como consegui de fazer o meu IMNE me senti satisfeito (Prof. Ngunga).

[...] sim porque foi sempre um sonho desde criança ser professor, já comecei no tempo de dandê do professor hoje vivemos nos tempos melhores (Prof. Nzau).

Porque gosto do que faço e porque a minha formação toda é pedagógica (Profa. Eulália).

Se, no primeiro grupo de professores, tivemos a dimensão política, em que os professores entenderam a profissão docente como um dever patriótico, neste segundo grupo a profissão é entendida como escolha vocacional. Estes professores dizem, majoritariamente, que escolheram a profissão por decisão própria. Para alguns, é profissão que sempre sonharam desde a infância.

Para outros, a docência oferece a possibilidade de criar relações com outras pessoas, nomeadamente os colegas da profissão, alunos, encarregados de educação, etc. Desse grupo de professores encontramos vinte, que acham que a profissão ajuda o professor a ser mais social. Apresentamos a seguir alguns dos depoimentos feitos pelos professores:

[...] sim estou satisfeita com a minha profissão de professor porque este é um processo bilateral, isto é, eu aprendo do aluno e o aluno aprende comigo, evice-versa (Prof. Bamana).

[...] sim Estou muito satisfeita porque desde o início gostei sempre de estar num coletivo de pessoas para partilhar ideias e porque estou a enriquecer cada vez mais os meus conhecimentos (Profa. Luzolo).

Porque gosto de transmitir os meus conhecimentos aos outros, ensinar os outros (Profa. Isabel).

No princípio diria que não, mas agora sim. Porque sou um professor preparado com várias perícias pedagógicas que não tinha ontem. O medo e a vergonha foram-se (Prof. Mayilama).

Dos sessenta e sete (67) professores inquiridos, um apenas não se sente satisfeito pela profissão por falta de boas condições de trabalho. Assim se justifica:

[...] porque a organização por parte da escola ainda é escasso, o professor ainda carece do material didático e muito mais (Prof. Balenda).

O professor alega questões que se prendem com a organização da escola e com a escassez do material para uso dos docentes. Essa deficiência de organização foi observada por nós com a falta de listas nominais até na final do 1º trimestre, também verificou-se a falta de giz, o mínimo do material. Esse professor que se sente insatisfeito por esses motivos assume uma posição crítica em relação ao funcionamento da escola.

O questionário (Ver APÊNDICE I) foi aplicado aos sessenta e sete (67) professores que compunham a nossa amostra. Nem todos responderam à questão apresentada, sobre a satisfação ou insatisfação na profissão. Cinco (5) professores deixaram a questão em branco, não quiseram comentar.

Assinala-se uma relação entre esses resultados e a pesquisa desenvolvida pelo Grupo Gestado (DALILA, 2012) em que se identifica uma potencial contradição entre a forte presença de reclamações sobre os baixos salários dos professores, mas a grande satisfação na atividade profissional.

2.5 Práticas docentes e de letramento

Trouxemos nesta pesquisa as práticas docentes dos professores que trabalham na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa, conforme indica a TAB. 11, indicando como julgam as suas práticas.

TABELA 11

Práticas docentes dos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa

Item	Gênero	Muito preparado		Preparado		Razoavelmente preparado		Despreparado	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Domínio dos conteúdos abordados	Masc	10	16,67	27	45,00	13	21,67	0	0,00
	Fem	1	1,67	7	11,67	2	3,33	0	0,00
	Total	11	18,33	34	56,67	15	25,00	0	0,00
Manejo da disciplina	Masc	9	15,00	36	60,00	5	8,33	0	0,00
	Fem	1	1,67	4	6,67	4	6,67	1	1,67
	Total	10	16,67	40	66,67	9	15,00	1	1,67
Utilização de novas tecnologias	Masc	6	10,00	25	41,67	16	26,67	3	5,00
	Fem	0	0,00	6	10,00	1	1,67	3	5,00
	Total	6	10,00	31	51,67	17	28,33	6	10,00

Conclusão.

Item	Gênero	Muito preparado		Preparado		Razoavelmente preparado		Despreparado	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Avaliação da aprendizagem	Masc	13	21,67	33	55,00	4	6,67	0	0,00
	Fem	2	3,33	7	11,67	1	1,67	0	0,00
	Total	15	25,00	40	66,67	5	8,33	0	0,00
Comunicação com os alunos	Masc	21	35,00	24	40,00	5	8,33	0	0,00
	Fem	3	5,00	5	8,33	2	3,33	0	0,00
	Total	24	40,00	29	48,33	7	11,67	0	0,00
Comunicação com os pais	Masc	10	16,67	23	38,33	15	25,00	2	3,33
	Fem	2	3,33	4	6,67	2	3,33	1	1,67
	Total	12	20,00	27	45,00	17	28,33	3	5,00
Trabalho em equipe e colaboração com os colegas	Masc	17	28,33	28	46,67	4	6,67	0	0,00
	Fem	1	1,67	8	13,33	1	1,67	0	0,00
	Total	18	30,00	36	60,00	5	8,33	0	0,00
Domínio dos aspectos administrativos educacionais	Masc	10	16,67	24	40,00	13	21,67	2	3,33
	Fem	1	1,67	4	6,67	5	8,33	0	0,00
	Total	11	18,33	28	46,67	18	30,00	2	3,33
Planejamento de suas atividades	Masc	21	35,00	28	46,67	1	1,67	0	0,00
	Fem	1	1,67	9	15,00	0	0,00	0	0,00
	Total	22	36,67	37	61,67	1	1,67	0	0,00
Conhecimentos sobre como as crianças aprendem	Masc	8	13,33	26	43,33	15	25,00	1	1,67
	Fem	1	1,67	7	11,67	2	3,33	0	0,00
	Total	9	15,00	33	55,00	17	28,33	1	1,67
Conhecimento sobre saúde cuidado e necessidades básicas das crianças	Masc	9	15,00	26	43,33	14	23,33	1	1,67
	Fem	2	3,33	5	8,33	3	5,00	0	0,00
	Total	11	18,33	31	51,67	17	28,33	1	1,67

Tendo em conta a extensão da TAB. 11, vamos decompô-la em gráfico para melhor compreensão dos dados que nos quer informar, usando como ponto de referência o conceito preparado, sendo razoavelmente preparado e preparado colocados à esquerda, como valores negativos, da reta numérica; e o conceito muito preparado colocado à direita da reta numérica, como valor positivo. Analisaremos, a seguir, o domínio dos conteúdos abordados da TAB. 11 no GRAF. 2.

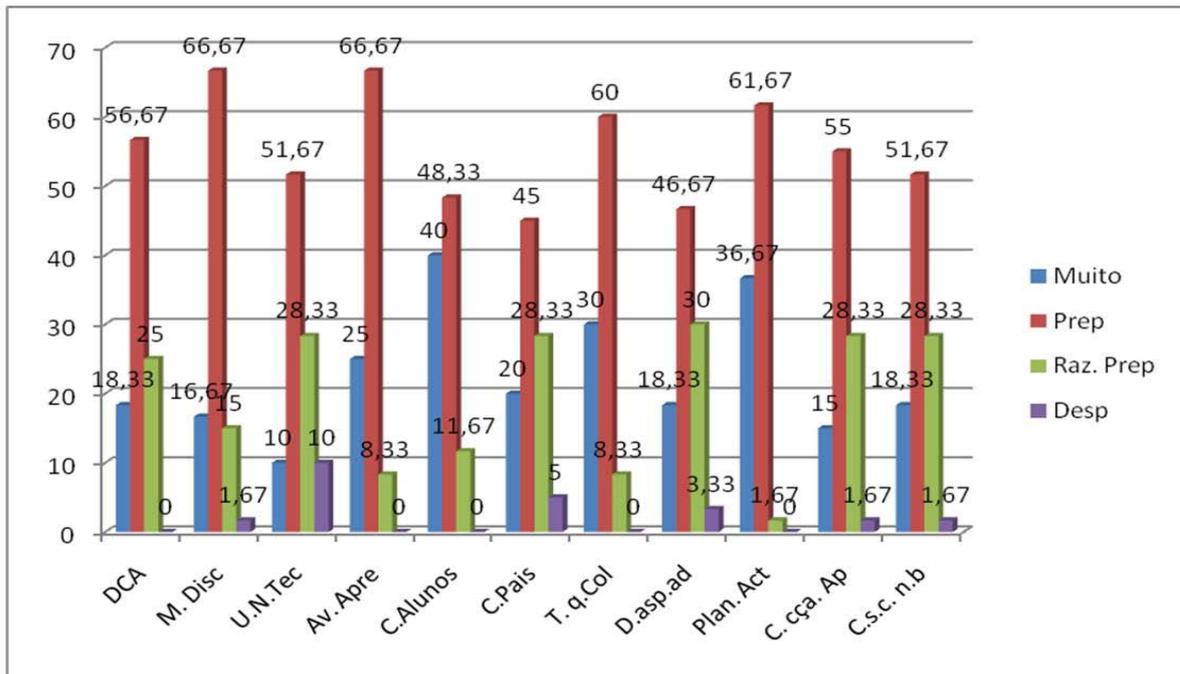


GRÁFICO 2 – Em percentagem da TAB. 11

Segundo os dados que o GRAF. 2 nos apresenta, apenas 18,33% dos professores inquiridos assumiu que está muito preparado em termos do domínio dos conteúdos; 56,67% diz estar preparado. Somamos cumulativamente as duas percentagens, concluímos que 75% desses professores diz dominar os conteúdos que lecionam. O valor “razoável” foi colocado no extremo que tende para o negativo. O conceito despreparado teve um valor nulo no domínio dos conteúdos.

Relativamente ao manejo da disciplina, dos professores inquiridos, 66,7% está preparado; 16,67% dizem estar muito preparado; 15% revelam ter um manejo, ou domínio da disciplina, razoável; nesse universo, 1,67% confessam que não estão preparados para manejar a disciplina que lecionam. Em termos estatísticos, este dado pode ser considerado como sendo irrelevante dado o seu valor ínfimo, mas, analisando a questão, podemos perceber que a existência de alguém que não domine a sua profissão pode ser um aspecto considerado bastante negativo. Vamos supor que no meio de mil médicos, distribuídos em diferentes áreas do setor da medicina hospitalar, haja apenas um que não tenha uma preparação adequada para exercer a função que lhe foi atribuída. O que pode acontecer aos pacientes assistidos por aquele médico despreparado? Com certeza que erros fatais poderão ser cometidos e os pacientes correm o risco de piorar o seu estado de saúde. Analogamente, e com os devidos ajustes da comparação, acontece isso no processo de ensino e aprendizagem. Um professor que não domine os conteúdos que leciona, ou que tenha problemas de se familiarizar com a sua

disciplina, as competências esperadas não podem ser adquiridas com facilidade. Os alunos podem ter sérias lacunas na disciplina e na área de conhecimento que ela representa.

No tocante ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a percentagem de professores que se acham muito preparados no uso das TICs é de 10%, enquanto que 51,67% se consideram preparados para o uso dessas ferramentas; 28,33% dizem estar razoavelmente preparados para o uso das TICs, enquanto que 10% não estão preparados para o seu uso. O mundo atual está dominado pela globalização dos saberes, e a transmissão/partilhada desses saberes, hoje em dia, se subordina às novas técnicas e instrumentos que o avanço tecnológico nos apresenta. A informática, a internet, as redes sociais, os retroprojetores, são, entre outros recursos, aqueles que podem estar a serviço do processo educativo.

A cultura do uso das TICs pelos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa pode estar ligada ao contexto da própria escola. É de salientar que a escola não possui nenhuma sala de informática; os únicos computadores de que dispõe estão na secretaria e no gabinete do diretor da escola, para trabalhos administrativos. A falta de computadores já implica a ausência da internet na referida escola. Para se contrastar a essa situação, há alguns regiões do mundo, como é o caso da província de Quebec, no Canadá, que até 1999 anunciava que todas as escolas estavam conectadas à internet, segundo Karsenti, citado por Larose et al. (1999). Neste exemplo o Estado apóia a informatização das escolas de todos os níveis de ensino. A forma como os professores utilizam as TICs varia essencialmente segundo três parâmetros: 1) o grau de alfabetização informática do docente; 2) a representação que ele tem do papel que a informática escolar pode desempenhar no plano da aprendizagem; 3) as estratégias de intervenção pedagógica que o docente privilegia. Larose *et al.* (1999).

O professor quanto mais uso fizer dessas ferramentas mais interligado e atualizado estará dentro da sua área de saber e do exercício profissional. Seguramente, as TICs podem ajudar o professor em todas as fases do ciclo docente, incluído a avaliação.

A alfabetização informática é referida por Libâneo (2003) ao descrever o perfil ideal do professor atual e aponta as seguintes exigências: uma cultura geral ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias.

O recurso à *internet*, por exemplo, tem sido valioso para alguns professores que sabem que essa ferramenta pode ajudar a ampliar e a atualizar os seus conhecimentos, os adquiridos durante a formação inicial e os que o exercício da profissão vai proporcionando, como depôs um dos professores entrevistados na escola do 1º ciclo do ensino secundário de Luvassa.

pela influência do tempo de duração, não foi possível aprender muito e com eficácia, de tal maneira que o que tenho estado a fazer com os manuais adquiridos na conta própria e o uso da internet. De seminários é difícil falar...! (Prof. Isaías).

Neste caso, o professor conseguiu, pela internet, o que não pôde adquirir em seminários de pouca duração para o refrescamento dos seus conhecimentos. As TICs tornaram-se imperativa para todos intelectuais e académicos.

No que tange à avaliação, 25% dos professores afirmam que estão muito preparados para enfrentarem os desafios da avaliação das aprendizagens dos alunos; 66,67% do mesmo universo de professores inquiridos asseguram que estão preparados para essa tarefa, enquanto 8,33% demonstram alguma debilidade ao afirmarem que estão apenas razoavelmente preparados para exercerem a avaliação com cientificidade.

Muitas das vezes, a avaliação é considerada apenas como meio para se medir as habilidades do aluno, com a aplicação de provas orais e escritas, assim como os exames finais. Uma avaliação vista nesta dimensão reduz essa atividade ao simples meio para decidir sobre a transição do aluno para a classe posterior, ou para a sua reprovação. A progressão, estagnação ou regressão do aluno podem ser influenciadas pela maneira como o professor avalia as aprendizagens dos seus alunos e do processo docente educativo, visto que a avaliação não descarta o trabalho de quem avalia. Nem sempre a avaliação é feita com objetividade, nas práticas avaliativas adotadas pelo professor. Como as práticas avaliativas encontram-se no centro do sistema de ensino, e atreladas a objetivos, constituem o par que norteia a organização do trabalho pedagógico, pode-se concluir serem elas um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar (PERRENOUD, 1993; FREITAS, 1995; BOAS, 2001).

Para Libâneo (1994), a verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento dos conhecimentos socioculturais e materiais: ambiente social em que vivem; a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho. Para o autor, esse conhecimento vai muito além da constatação da realidade. Libâneo (1994) aconselha os professores a estarem disponíveis para aprender com a realidade,

extrair dos alunos informações sobre a sua vida cotidiana, levá-los a confrontar os seus próprios conhecimentos com a informação embutida nos conteúdos escolares. Será que os professores que dizem estar muito preparados e preparados para a atividade de avaliação estão realmente preparados nestes aspetos? Conseguem aprender com a realidade dos seus alunos? Isso só é possível com uma filosofia de educação que assente no diálogo entre o professor e o aluno. É a isso que Libâneo (1994) chama de concepção do aluno como ser integral, que consiste em pontuar a participação, o interesse, o seu comprometimento como condutas relevantes. Isto permite constatar a insuficiência da prova escrita como único meio legítimo de avaliação. Para além do aspecto social dos alunos que o professor deve ter em conta, sugerido por Libâneo (1994), Freitas *et al.*, citados pelo mesmo autor, deixam uma proposta sobre os instrumentos de avaliação. Para eles, os exercícios diários, os trabalhos individuais e de equipe, os portfólios, a autoavaliação, a avaliação grupal e a observação planejada e sistemática do desempenho do aluno são algumas das opções para uma avaliação mais objetiva. Tudo isso deixa de ser profícuo caso a avaliação deixe de lado a relação comunicativa com os alunos.

Quanto a este aspecto, categorizado “comunicação com os alunos”, 40% dos professores inquiridos disseram que estavam muito preparados no estabelecimento de uma relação comunicativa com os seus alunos; enquanto que 48,33% do total de professores inquiridos escolheram a categoria preparado para a sua relação comunicativa com os alunos; 11,67% dos professores reconhecem estabelecer essa relação de uma forma razoável. Lembramos que para esta análise, a categoria razoável é classificada como um valor negativo, inferior à categoria preparado.

De acordo com Libâneo (1994), as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspetos afetivos e emocionais, a dinâmica das relações organizativas do trabalho docente são fundamentais na organização da situação didática, tendo em vista a alcançar os objetivos do processo de ensino: transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades.

O contato pedagógico analisado sob o ponto de vista das formas da sua realização é um sistema de técnicas de interação do pedagogo com o aluno. O conteúdo do contato consiste, em primeiro lugar, o intercâmbio de informações, na organização pelo professor do entendimento mútuo e das relações mútuas com os alunos com ajuda de diversos meios comunicativos (PETROVSKIET, *et.al.*, 1989, p. 151).

O professor enfrenta no seu trabalho não só alunos concretos, mas diversos grupos constituídos por alunos: a classe, a família, a companhia de rua sob cuja influência fica o jovem ou um grupo de adolescentes unido em torno de um líder dentro da classe. O professor deve conhecer as leis sócio-psicológicas fundamentais de formação de grupos dentro da coletividade. Para além dos grupos de amizade, de estudos, ou de diversão em que o adolescente se enquadra, ele tem um grupo fundamental de que depende, em grande parte, a sua existência: a família. Ignorar a família do trato com a realidade dos alunos significa menosprezar um aspecto essencial da vida desse aluno. É nesta simbiose que tanto o professor como o aluno constroem mutuamente os seus conhecimentos e superam as contradições culturais. Para Freire (1970; 2003, p. 70), os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo, pela educação problematizadora que exige a superação da contradição educador/educando e o diálogo, e em que ambos se tornam sujeitos do processo e crescem juntos em liberdade, procurando o conhecimento e a cultura pela imersão.

Mas, o contato com a família nem sempre é fácil. Na pesquisa, vimos que, para os professores, é mais complexa a comunicação com os pais dos seus alunos do que com estes. Se na comunicação com os alunos encontramos 40% dos professores muito preparados, na comunicação com os pais essa percentagem baixou para a metade; a percentagem de professores baixou de 48,33% para 14,5%, enquanto o valor percentual de razoavelmente preparado subiu de 11,67% para 28,33%, e surgiu a categoria de despreparado, isto é, 5% dos professores confessaram não estar preparados para estabelecer uma comunicação com os pais e ou encarregados de educação.

As relações de poder que cercam os professores e seus alunos podem criar a facilidade de comunicação entre eles, já que o professor se acha numa posição privilegiada que a hierarquia educacional lhe confere. Mas, o sentido dessas relações se coloca, em alguns casos, em posição de pirâmide invertida, onde o encarregado de educação se coloca na posição daquele que cobra e exige do professor o necessário, até o impossível, para que o seu educando seja bem sucedido. Essa relação torna mais complexo qualquer contato. Mas, para um professor exigente e comprometido com a sua profissão, esse contato pode proporcionar benefícios enormes porque cria o intercâmbio entre o professor e o encarregado de educação a respeito do aluno na escola e em casa. Em qualquer trabalho, a troca de informação e de experiências cria colaboração, elemento importante para o sucesso da atividade.

Inquirimos os professores sobre a sua capacidade de trabalhar em equipe. Os resultados encontrados neste item são os seguintes. 30% dos professores que inquirimos

disseram estar muito preparados pra trabalhar em equipe; 60% se acham capazes de trabalhar em equipe e colaborar com os seus colegas de serviço; como nem todos podem ter as mesmas habilidades, 8,33% dos professores revelaram a sua pouca capacidade de trabalhar em equipe e colaborar com os colegas, respondendo que estavam razoavelmente preparados. Trabalhar em equipe é uma habilidade de quem é capaz de conviver e trabalhar com diferentes pessoas, diferentes pontos de vista, de opiniões, para se criar uma desejável unidade de trabalho, sempre tendo em conta os objetivos a que estão chamados. Perrenoud (1999; 2001) reporta um conceito de equipe segundo o qual a equipe significa grupo de pessoas que agem juntas, ou grupo de pessoas que colaboram juntas em um mesmo trabalho. Verificando bem as definições, podemos constatar a complexidade do trabalho em equipe, visto que exige perdas e ganhos. A chave é saber ouvir e discernir. O trabalho coletivo implica não sobrepor a vontade e a opinião individual sobre o que os outros dizem ou opinam. Esse momento acontece mais na hora de planejar os conteúdos de uma determinada disciplina, quando existem mais de um professor que leciona uma mesma disciplina; as atividades extraescolares também proporcionam ao professor outro momento em que se pode pôr à disposição dos colegas as experiências que cada um carrega em si.

Podemos supor que os professores que indicaram não possuírem a capacidade de trabalhar em equipe tenham consciência dessa complexidade. Colaborando ou não com os colegas, o professor está sujeito a trabalhar em equipe. A sala de aula é um coletivo de alunos, em que o professor é chamado a coordenar as interações.

Para além do domínio pedagógico que o professor deve ter, a atividade administrativa é, também, uma exigência que constitui o dia a dia desse profissional. Procuramos saber como os professores da escola do 1º ciclo do ensino secundário de Luvassa estão preparados para as tarefas administrativas inerentes à atividade docente: apuramos que 18,38% dos professores afirmam estarem muito preparados para essas tarefas; 46,67% se assumem como preparados para as tarefas administrativas; 30% estão, segundo eles próprios, razoavelmente preparados para as atividades administrativas; enquanto que 3,33% demonstrou a sua falta de experiência em tais atividades. Como dissemos atrás, a atividade do professor não se limita a dar aula, mas, também, se estende até ao âmbito administrativo. Também vimos que o atual sistema educativo, em vigor em Angola, exige do professor a avaliação contínua do aluno. As notas da avaliação contínua devem estar registradas em uma caderneta onde o professor deve mencionar o relatório diário do aluno. No final do mês, precisa fazer o preenchimento do diário mensal da classe, assim como em todos os finais de

trimestres e do ano letivo; o atendimento ao aluno, aos seus encarregados da educação, assim como a participação em reuniões escolares em que pode ser indicado a fazer a ata da reunião. Tudo isso, dentre outras atividades, faz parte da atividade administrativa do professor. Em suma, a atividade docente é técnica, pedagógica e administrativa. Na hora do planejamento, o componente administrativo, o professor vivencia um dos traços que marcam o seu exercício profissional.

Reconhecendo a importância do planejamento, fomos ao encontro dos nossos sujeitos de pesquisa, ou seja, os professores inquiridos, e procuramos saber sobre o nível da sua preparação em matéria de planejamento. Desse inquérito, descobrimos que 36,67% dos professores estão muito preparados; 61,67% dizem estar preparados, contrariamente aos 1,67, que reconhecem estar despreparados para planejar. Vimos atrás na conceituação que Farias *et al.* (2008; 2011) definem o planejamento docente como um ato, uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo. Ora, esta atividade é indispensável para qualquer professor, seja ele júnior ou sênior. Antes de entrar na sala de aula, o professor precisa estar preparado sobre o que vai lecionar, como vai fazê-lo, com que meios vai lecionar, além das estratégias a adotar.

A distribuição das respostas nas três categorias “muito preparado”, “preparado” e “razoavelmente preparado” revela a existência de professores com dificuldades em planificar as suas aulas. É neste sentido que Melo¹¹ afirma que a maneira de se planejar hoje não é a mesma que de anos atrás. Para este autor, o tema planejamento vem sendo discutido nos dias atuais, mas um dos complicadores para o exercício da prática de planejar parece ser a compreensão de conceitos e o seu uso adequado. É preciso que sejam utilizados conceitos semelhantes, o contexto é diferenciado, e é por isso que, em momentos diferentes, o planejamento assume papéis singulares, onde se precisa refletir e investigar sobre o que é, para que serve e o que significa planejar. Quando alguns professores reconhecem a complexidade de planejar, é preciso que sejam compreendidos, porque só aquele que entende da dificuldade de uma tarefa e das suas limitações em executá-la pode aperfeiçoar-se na prática. Isto é aplicável ao momento de planejar, quando alguns professores encontram conteúdos novos, não do seu domínio. Perante essa situação, os professores adotam diferentes estratégias para superarem as suas dúvidas. O GRAF. 3 demonstra este fato.

¹¹ Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?cites=12888059189776257648&as_sdt=2005&scioldt=0,5&hl=pt-BR>. Acesso em: 18 mar. 2014.



GRÁFICO 3 – Estratégias mobilizadas pelos professores quando encontram conteúdos novos, na hora de planejar

Os professores foram interrogados sobre como superam as suas dúvidas, no caso de terem que planejar uma aula sobre um tema que fosse uma novidade.

A maior parte disse não ter vivenciado uma situação dessas, outros afirmaram que já enfrentaram essa situação alguma vez. O grupo de professores que já encontrou essa dificuldade deu respostas sobre a maneira como as dificuldades foram superadas. As respostas, registradas numa ficha de inquérito, foram transcritas literalmente: ajuda dos colegas, internet, livros e mudança de objetivos.

Dos sessenta e sete (67) professores, 59,20% adotam como estratégia o recurso à ajuda dos colegas para superarem as suas dúvidas, segundo os depoimentos que se seguem:

Pedi socorro ao meu colega que é antigo nesta disciplina e com mais experiência (Profa. Lúcia).

Pedi socorro ao meu colega que está mais atualizado na mesma disciplina e com mais experiência no trabalho (Profa. Suzana).

Entrei em contato com os demais professores da mesma disciplina onde fui esclarecido Também procurei os meus antigos professores da cadeira e superei a dificuldade (Prof. Kinhumba).

Nos dois primeiros depoimentos encontramos a presença do substantivo “socorro” que pressupõe uma situação aflitiva. Essa aflição é resolvida por alguém com capacidade maior. Os dois professores pedem socorro aos colegas com maior experiência de trabalho. Na fala dos dois encontramos, implicitamente, um conceito, segundo o qual o tempo de serviço proporciona experiência e domínio dos conteúdos. Todos outros professores reconhecem a

necessidade de estar junto dos outros e adquirir e/ou aumentar os conhecimentos. Este reconhecimento nos recorda que o trabalho docente é, por natureza, uma atividade social.

Não são apenas os colegas com quem se trabalha que podem ser úteis para superação de possíveis dúvidas e lacunas, mas, também, aqueles cuja capacidade convença o interessado. O professor Kinhumba, para além de recorrer aos seus colegas de serviço, pediu esclarecimentos aos seus antigos professores.

Mas, o atual momento oferece outras possibilidades para que os professores possam ampliar os seus conhecimentos, trata-se da internet que hoje coloca à disposição de todos os intelectuais os conhecimentos enciclopédicos digitais. 14% desses professores procuram resolver as suas dificuldades não com ajuda dos colegas, mas com recurso à internet:

Tive que navegar na internet e procurar ajuda de outros colegas experientes (Profa. Tsuka).

Fiz investigações, usando o dicionário e a internet (Profa. Glória).

Atualmente estamos num mundo moderno e o docente tem que estar sempre a investigar, fui a internet, consultei livros e procurei um colega que tem domínio da matéria para melhor esclarecimento (Prof. Ruben).

O mundo virtual a Internet, e a investigação entre colegas com mais carnis sobre o assunto de planificação (Prof. Paco).

Nos três depoimentos, encontramos a combinação de dois recursos: colegas e a internet. Para esses professores, deve existir uma relação de complementaridade entre os recursos fornecidos pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e as redes profissionais. Nem tudo pode ser resolvido apenas com ajuda dos nossos colegas, mas, também, é errôneo afirmar que tudo podemos encontrar na *internet*. Com os colegas há discussão de pontos de vistas diferentes, criando a interação; na *internet*, a comunicação é impessoal, sem possibilidade de se interagir com o autor dos conteúdos de que a pessoa possa se valer, daí o fato de que muitos registram o uso da internet, mas não dispensam a interação com os colegas como um procedimento esperado

Apesar de uma grande maioria de professores ter afirmado que recorre à internet para superar as suas dúvidas e ampliar os seus conhecimentos, verificamos um baixo nível de alfabetização virtual. Há um desconhecimento dos nomes dos sites que eles navegam; todos eles afirmaram que buscam os seus conteúdos no Google, o que é apenas um motor de buscas.

Para a resolução de problemas referentes a conteúdos novos, nunca vistos pelo professor, na hora de planificação, alguns professores dispensam a ajuda dos colegas e da internet. Eles preferem consultar os livros especializados para o efeito. É assim que 11,10% dos professores preferem ler os livros para aprenderem aquilo que nunca haviam aprendido durante sua formação inicial e que a profissão docente exige:

Pesquisei para solucionar e planificar melhor a aula já que tenho muita bibliografia (Profa. Maria).

Fazer possíveis investigações de modo a selecionar o caso (Prof. Ngunga).

Fiz recurso em alguma bibliografia (Prof. Alfredo).

A leitura dos manuais pode enriquecer de conhecimentos aquele que os lê, mas a capacidade de compreensão de um texto não é a mesma em todas as pessoas. É por isso que há sempre a necessidade de se ter uma interlocução ampla para que se possa discutir o texto. Em alguns casos, quando a leitura não é compreendida, é abandonada tornando-se infrutífera. Os professores Maria, Ngunga e Alfredo buscam a solução na bibliografia que têm para melhor planificar a aula. O primeiro e o último centralizam o discurso no eu, com o uso da primeira pessoa do singular, “pesquisei e fiz”. Isso descarta o outro no ato de planejar a atividade docente. Tratando-se de ensino secundário, o planejamento de aulas, segundo o espírito de trabalho em equipe, deve ser feito na coletividade dos professores que trabalham com a mesma disciplina. Os depoimentos em análise demonstram uma natureza solitária, em que o professor se sente independente dos demais colegas, tendo que buscar estratégias próprias.

Dos professores inquiridos, 1, que corresponde a 3,70%, afirmou que perante conteúdos de que não tem domínio, no momento de planejamento, a estratégia a adotar é a mudança de objetivos. O encontro de problemas novos e desafiantes dá ao professor a possibilidade de expandir-se, para aprender mais. A respeito a isto, Tardif (2012) defende que o professor não para de aprender, ele precisa de refrescamentos constantes e deve acompanhar a evolução do mundo sendo ele dinâmico. Na verdade, conforme diz o autor, este profissional não deve se limitar apenas com a formação inicial, deve aperfeiçoar seus conhecimentos no meio social.

Tudo quando analisamos até o momento nos leva, implicitamente, a pensar sobre as práticas de leitura dos professores. Quando os professores fazem pesquisas para aprimorar os seus conhecimentos e melhor planejar e executar as suas aulas, eles se envolvem em

atividade de leitura e escrita. As fontes do que se lê são variadas, como a internet, livros, revistas científicas ou de divulgação científica, jornais, etc. Por ser a leitura uma atividade importante, resolvemos procurar saber o que leem e com que frequência o fazem, conforme a TAB. 12 e o GRAF. 4.

TABELA 12

Práticas de leitura dos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa

ITEM	GÊNERO	SEMPRE		FREQUENTEMENTE		RARAMENTE		NUNCA	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Livros (literatura em geral)	Masc	16	26,67	29	48,33	4	6,67	0	0,00
	Fem	1	1,67	4	6,67	5	8,33	0	0,00
	Total	17	28,33	33	55,00	9	15,00	0	0,00
Livros (Tecnológicos e Didático)	Masc	22	36,67	20	33,33	6	10,00	1	1,67
	Fem	3	5,00	4	6,67	3	5,00	0	0,00
	Total	25	41,67	24	40,00	9	15,00	1	1,67
Artigos de revistas acadêmicas	Masc	14	23,33	13	21,67	16	26,67	6	10,00
	Fem	1	1,67	1	1,67	8	13,33	0	0,00
	Total	15	25,00	14	23,33	24	40,00	6	10,00
Jornais	Masc	16	26,67	15	25,00	18	30,00	0	0,00
	Fem	1	1,67	3	5,00	6	10,00	0	0,00
	Total	17	28,33	18	30,00	24	40,00	0	0,00
Revistas	Masc	12	20,00	9	15,00	25	41,67	3	5,00
	Fem	1	1,67	1	1,67	7	11,67	1	1,67
	Total	13	21,67	10	16,67	32	53,33	4	6,67
Sites / Páginas de Internet	Masc	14	23,33	10	16,67	16	26,67	6	10,00
	Fem	4	6,67	2	3,33	2	3,33	1	1,67
	Total	18	30,00	12	20,00	18	30,00	7	11,67

Os dados numéricos que a TAB. 12 nos apresenta ilustram o que é que os professores da escola do 1º ciclo do ensino secundário de Luvassa leem. Entender o que os professores leem ajuda-nos a caracterizar as práticas de letramento dos professores.

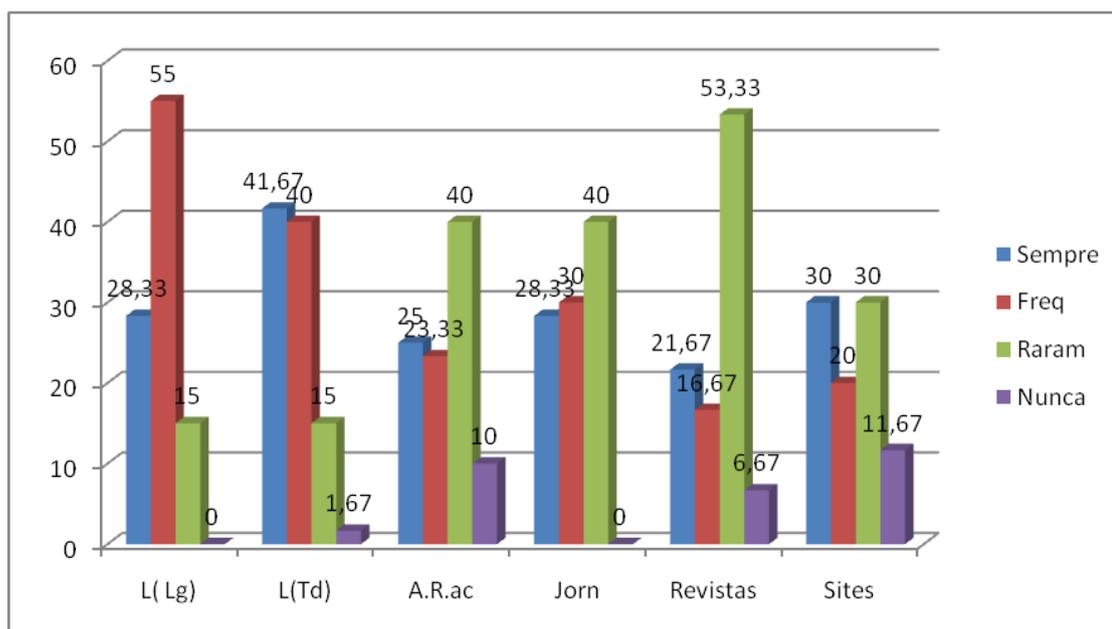


GRÁFICO 4 – Práticas de leitura dos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa

Com a leitura do GRAF. 4, nos apercebemos que esses professores leem com maior frequência os livros de literatura geral. Neste grupo, podemos incluir diferentes tipos de livros de literatura, como romances, poesias, ficção científica, etc. Encontramos 55% de professores que leem frequentemente estes livros; 28% leem sempre e 15% raramente leem. Da preferência dos professores estão em segundo lugar os livros tecnológicos e didáticos, visto que 41%, 67% e 40% os lêem sempre e frequentemente, respectivamente. Há uma forte rejeição em relação às revistas, artigos e revistas acadêmicas, jornais, e sites. 53,33% dos professores disseram que raramente leem revistas, 40% os jornais e artigos acadêmicos, e 30% afirmam que raramente entram em contato com sites de internet. Existem no seio dos professores inquiridos elementos que nunca leram artigos acadêmicos e revistas especializadas.

O saber que os professores devem apropriar-se não está apenas nos manuais escolares com que trabalham. Os conteúdos encontram-se “espalhados” em muitos locais, em suportes diferentes. Os artigos e revistas acadêmicos são meios por onde circulam as mais recentes pesquisas em diferentes áreas de conhecimento. A leitura regular de revistas especializadas, isto é, versadas em determinadas matérias científicas, tornam o professor mais atualizado dentro do seu campo de ação. Aqui consideramos ler como um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo (SOARES, 1998) para ler, interpretar e compreender textos acadêmicos, tratando-se de uma leitura direcionada para atividade docente e, portanto, de natureza profissional.

Falar sobre a opinião é buscarmos aspetos subjetivos dos pesquisados sobre uma determinada matéria. Nesta pesquisa concreta, nos movimentamos para, junto dos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário, fazermos um levantamento acerca daquilo que pensam sobre os seminários de capacitação. O nosso convite foi aceito pelos professores e predispuseram-se a colaborar na pesquisa. Trinta e dois professores deram os seus pontos de vista sobre os seminários de atualização de docentes, mas trazemos aqui alguns depoimentos que ilustram o que acham. Os seminários, para os nossos professores, servem para ampliar o seu acervo intelectual e abalizá-los no desempenho das suas funções, atividades como planeamento, avaliação das aprendizagens dos alunos e conhecimentos sobre Doenças Transmissíveis Sexualmente (DTS) e Infecções Transmissíveis Sexualmente (ITS) podem ser aprendidas nos seminários de capacitação, porque o professor precisa ter esses conhecimentos para um desenvolvimento do próprio professor e para um ensino mais multifacetado dos seus alunos:

A contribuição do seminário para a minha ação pedagógica é de me permitir a ter mais conhecimentos sobre o meu trabalho de forma a aperfeiçoar-me nela. (Profa. Lurdes)

Para a minha ação profissional, o seminário tem uma grande contribuição visto que dela supera-se algumas dificuldades que a gente tiver ao longo do nosso trabalho (Prof. António).

A contribuição do seminário para a minha ação profissional foi uma mais valia porque aprofundamos a maneira de planificação das aulas, como proceder às avaliações contínuas... (Prof. Sarrabando).

Os ditos seminários aumentaram-me conhecimentos básicos sobre a disciplina que lecciono visto que os temas abordados nestes têm impactos sobre a E.M.C., como as D.T.S. e as I.T.S. (Prof. Macundinho).

Alguns professores lamentaram porque não têm aprendido o suficiente nos seminários porque o tempo de duração das atividades não tem sido suficiente. O seminário é apenas um espaço e momento de refrescamento, não proporciona o melhor para que o professor possa aprender. É a frequência nestas atividades que vai conferindo ao professor os conhecimentos que precisa. Pois, é difícil alguém aprender apenas em um único seminário.

Estou a trabalhar com esta disciplina há 12 anos, tendo beneficiado de seminário apenas duas vezes. O primeiro durou 6 horas e o segundo 8 horas. Pela influência do tempo de duração, não foi possível aprender muito e com eficácia, de tal maneira que o que tenho estado a fazer com os manuais adquiridos na conta própria e o uso da internet. De seminários é difícil falar...! (Prof. Isaías).

Como se pode ver, todos os professores encontram na realização de seminários uma forma de aumentar os seus conhecimentos e ampliar a cultura geral e acadêmica adquirida durante o processo da formação inicial.

A coleta destes dados não seria possível sem o recurso de uma metodologia aplicada à educação, para isto, nos valem do método de observação participante com aplicação de técnicas como o questionário, a entrevista e a assistência de aulas.

2.6 Alguns desdobramentos da análise

O processo de análise de dados, como se sabe, depende da natureza de dados a que a pesquisa se refere. A quantidade e qualidade, na pesquisa, andam de mãos dadas. Podemos fazer uma pesquisa com maior inclinação a uma determinada abordagem, qualitativa ou quantitativa, mas, o recurso ao outro extremo das abordagens será uma necessidade. Esta pesquisa, pela sua natureza, combina as duas abordagens. Os dados recolhidos na escola de Luvassa provieram de diferentes fontes (sujeitos pensantes e documentos como relatórios estatísticos, diplomas legais e imagens fotográficas) por intermédio de observação participante, entrevistas, questionários.

Reservamos a análise do conteúdo para os dados de natureza qualitativa, adquiridos pelas entrevistas, perguntas abertas dos questionários, e pelas imagens fotográficas que fazem a descrição física do espaço e das instalações escolares.

Organizamos os documentos recebidos da diretoria da escola e da Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda. As entrevistas foram transcritas, o material descrito em uma lista cronológica, como aconselham Laville; Dionne (1999). As palavras dos professores entrevistados foram classificadas em diferentes categorias como a dimensão interpessoal, dimensão pessoal e dimensão política. As imagens fotográficas foram a fonte para uma inferência sobre a qualidade das instalações escolares.

A investigação empírica se apóia em dados mensuráveis, ou seja, que possam ser quantificáveis e apresentados como prova da verdade científica, mas nem tudo pode ser reduzido a fatos objetivos; é impossível quantificarmos os sentimentos, as qualidades, a não ser procurarmos saber em quantos indivíduos se manifestam tais sentimentos ou qualidades. O contexto é um dado indispensável na pesquisa, que a investigação quantitativa não consegue explicar. É a pesquisa qualitativa que, concentrando-se com profundidade num determinado fenômeno, procura explicar o porquê disto ou daquilo.

O pressuposto segundo o qual “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 48) foi tomado como importante para a compreensão das estratégias que os professores da escola de Luvassa mobilizam na sua atividade docente. Isto nos permitiu recolher dados que nos ajudaram trazer à tona o essencial da pesquisa sobre a temática por nós proposta. Captamos imagens que caracterizam o ambiente físico da escola, a qualidade de espaço em que o edifício escolar está implantado. Segundo Bogdan e Biklen (1999), a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa, elas dão-nos fortes dados descritivos, foi assim que nos ajudaram a analisar o entorno que cerca o perímetro escolar, o tipo de atividades, o saneamento básico, foram tidos em conta no quadro qualitativo desta pesquisa. Não apenas coletamos dados inerentes a qualidade do espaço, mas também pudemos recolher as opiniões dos professores sobre diferentes aspectos.

Em resumo, o quadro qualitativo da nossa pesquisa caracterizou-se na consideração do ambiente natural como a fonte direta dos dados, no caráter descritivo e no interesse pelo processo mais do que simplesmente pelos resultados. Tendo em conta a natureza da pesquisa, o recurso exclusivo a dados qualitativos deixaria o trabalho com lacunas.

Aspectos como o número de professores que trabalham na escola, as suas faixas etárias, as notas obtidas pelos alunos que atestam o seu rendimento escolar, foram abordados quantitativamente. Foi com a abordagem quantitativa que escolhemos a nossa amostra, fizemos a sua estratificação. Para garantir a margem de generalização dos resultados, aplicamos dois questionários aos professores, com base numa amostra acima de 50%.

Levando em consideração o que foi abordado neste capítulo, chega-se à conclusão de que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem depende muito da maneira como é gerido pelos agentes nele envolvidos. A colocação de professores em uma escola exige um alto sentido de responsabilidade técnico-pedagógica adequando, sempre que possível, o perfil do professor com a disciplina a lecionar. Viu-se que na escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Luvassa muitos professores lecionam disciplinas que não são da sua formação inicial, fato que se deve à falta de professores com formação específica em determinadas disciplinas, o que revela uma inadequação da grade curricular das escolas de formação de professores instaladas na Província de Cabinda com os planos curriculares das escolas do Ensino Fundamental.

Diante de uma realidade como esta, os professores estão chamados a uma autossuperação constante com ações de formação continuada, com uma cultura de letramento através de leitura permanente de obras que possam ampliar o seu horizonte cultural. Mas, o que se viu é que nem todos têm o hábito de leitura. Mas, os professores têm boas representações da profissão que exercem; muitos deles têm o professorado como cumprimento de um dever cívico para a formação da sociedade. A aquisição destas informações só foi possível graças a um estudo quantitativo e qualitativo que nos permitiu estudar, a partir de uma amostra de sessenta e sete (67) professores, dos quais selecionamos dois, cuja ação docente foi acompanhada, através de observação de aulas durante um ano letivo que o capítulo a seguir, Ação docente em contextos de sala de aula, descreve. A análise dessas aulas é o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

AÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE SALA DE AULA

Segundo Lavelle e Dionne (1999), a observação revela-se como o modo privilegiado de contato com o real.

É observando que nos situamos, observamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. Sem alongar inutilmente esta lista convenhamos que em nossas atividades cotidianas, não há quase exemplos que não deixem espaço à observação (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 176).

Os autores defendem a presença da observação em quase todas as atividades da vida humana, da sua importância no processo de coleta de dados; sem ela não nos teria sido possível analisar a atuação dos professores em classe, o domínio dos conteúdos das disciplinas que lecionam. Enquanto nos questionários, os professores falaram de si, partindo como ponto de referência aquilo que lhes convinha falar, na observação, isto é, na assistência às aulas, os fatos falavam por si, apesar de a nossa presença poder ter sido motivo de algumas mudanças que por nós passaram despercebidas, uma vez que em ciências humanas, como dizem Lavelle e Dione (1999), os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, porque os objetos de estudo pensam e agem, podendo orientar a situação de diversas maneiras, o mesmo pode acontecer com o pesquisador.

As nossas observações direcionaram-se à assistência das aulas de dois professores da disciplina de Biologia. Antes de entrarmos em cena, pedimos autorização à diretoria porque nesses casos o consentimento institucional é naturalmente uma exigência. Pudemos, principalmente, conversar com os dois professores assistidos e trocamos impressões sobre a vida social, sem desvendar por completo os objetivos da nossa pesquisa para que diminuíssemos o grau de aulas manipuladas pelos professores. Durante o tempo de pesquisa, nos colocamos na posição mais recuada da sala, acompanhando, sem comentários nem sugestões, as aulas de Biologia dos dois professores.

Tudo quanto víamos, escutávamos, as experiências dos professores, a sua atuação, a correspondência dos alunos na sala de aula, constituiu o conjunto de dados que eram anotados num diário de campo, que usamos todos os dias. “Nos estudos de observação participante, todos os dados são considerados notas de campo” (BOGDAN e BIKLEN, 1991;

1994, p. 150). Eram anotados os aspectos importantes e de fácil esquecimento porque evitamos estar escrevendo todo momento para que os alunos e o professor não ficassem constrangidos ou distraídos; o mais que queríamos é que a nossa pesquisa não interferisse muito na atividade normal da classe. Centramo-nos em observar como os professores lidavam com os conteúdos de Biologia, as estratégias mobilizadas pelos professores, a sua relação com os alunos e a participação dos alunos.

Da matéria colocada na lousa pelo professor eram apenas extraídos os títulos e subtítulos, com algumas perguntas e respostas, que eram transcritos no diário de campo. Quando o professor dirigisse uma pergunta à turma ou a um determinado aluno, essa pergunta era transcrita no nosso caderno de campo; a maneira como as perguntas eram formuladas, assim como os alunos reagem, também foram objeto de anotação.

A pesquisa direcionada aos dois professores foi efetivada com a observação das suas aulas durante o ano letivo de 2013 em seis turmas, distribuídas em três para cada professor, três tempos letivos durante o dia, isto é, os três primeiros tempos de trabalho de cada professor no seu respectivo dia de semana que era segunda e quinta-feira, totalizando mais ou menos 48 eventos para cada professor. Conforme destacado, a formação pedagógica foi tomada como ponto central e critério para a escolha dos dois professores, independentemente do seu ponto comum que foi a disciplina de Biologia lecionada pelos dois. Foi assim que selecionamos um professor com formação pedagógica que pudesse ser acompanhado no mesmo período com um professor sem a formação pedagógica. O uso do diário de campo, a escolha por uma posição mais recuada da sala de aula, a observação das aulas, a entrevista aos professores e a alguns alunos foram as estratégias adotadas para o trabalho de campo.

O capítulo que agora apresentamos faz uma abordagem sobre a atividade docente dos dois professores, em que fazemos, em primeiro plano, a caracterização dos dois, das turmas e uma incursão teórica sobre as concepções de 'ação docente', já que esse é um dos conceitos mobilizados neste estudo.

3.1 Caracterização dos docentes

Esta seção pretende responder à pergunta “quem são os professores, selecionados que trabalham na escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Luvassa?” A resposta desta questão vem dos dados que caracterizam os dois professores como pessoas e docentes. Como

pessoa, a seção traz a faixa etária de cada professor, e, como docente, apresenta o trabalho desenvolvido na sala de aula, pelos dois professores, sempre relacionando com a formação inicial. Como o aproveitamento escolar é um dos indicadores para a avaliação do professor, apresentamos, ao final, os resultados finais dos alunos na disciplina de Biologia, com um resultado do desempenho dos alunos nas diferentes turmas em que atuam os dois professores.

A professora Rúlia, na faixa etária de 40-45 anos, na data da pesquisa, já tinha 22 (vinte e dois) anos de serviço. Passou por todos os níveis de formação de professores. Começou com o Curso de Formação Acelerada (CFA), passou para o Curso de Formação Básica Docente, frequentou o Curso Médio Normal de Educação, tendo formado na opção Biologia e Química, no Instituto Médio Normal de Educação de Cabinda. Posteriormente, licenciou-se em Pedagogia no Instituto Superior de Ciências de Educação, também em Cabinda. Alguns dos traços do seu percurso acadêmico e profissional estão mencionados no seu depoimento:

Trabalho na educação desde 1989. Primeiro trabalhei numa escola primária e em 2004 foi transferida para a Escola Luvassa, trabalhei com Ciências da Natureza nas 5ª e 6ª classes, a partir de 2008 trabalho com a disciplina de Biologia. Para entrar na educação tive um curso acelerado e no médio fiz a opção Bio-química, e licenciuei em Pedagogia. Dificuldades no primeiro ano de trabalho não falta. (Professora Rúlia, 16 de fev. de 2013).

O professor Dorito, da faixa etária de 35-40 anos, teve uma formação diferente da professora Rúlia. O professor fez o curso de Literatura no Ensino Médio, na República Democrática do Congo. Não possui a formação pedagógica inicial. No exercício da profissão, foram adquiridas habilidades necessárias para ministrar as aulas. Tal como a professora Rúlia, o professor Dorito nos informou alguns aspetos da vida acadêmica e profissional:

Trabalho há 12 anos, ingressei na educação em 2000, fui colocado pela primeira vez numa escola primaria do Yabi e estou nessa escola Luvassa a partir de 2004. Comecei a trabalhar com a disciplina de inglês, depois História e em 2012 com Biologia. A formação no médio foi de literatura, e me formei na República Congo Democrático (RDC). O primeiro ano de trabalho foi um ano muito difícil atendendo a adaptação da língua, mesmo até agora tem registrado algumas dificuldades mas com ajuda de colegas as tenho superado. Agora trabalho com Biologia porque já fiz a licenciatura em Biologia em 2011, isto é, terminei o currículo nesse ano, mas ainda não defendi, dentro desse ano (2013), sem falta vou defender, este é segundo ano que trabalho com essa disciplina (Biologia). (Professor Dorito, 16 de fev. de 2013).

Os relatos são de dois professores que trabalham com a mesma disciplina, a Biologia, e com experiências diferentes, desde o perfil da formação inicial, do percurso docente e, até, a do país de formação. O professor Dorito, em termos de formação inicial, fez literatura no Ensino Médio num país de expressão francesa. A inserção numa outra realidade em que o português é a língua veicular e de ensino criou algumas dificuldades ao professor. A opção literatura que o professor fez, na República Democrática do Congo, foi realizada numa instituição que não forma professores. Mesmo assim, com a ideia de que o Ensino Primário é o nível mais fácil para o professor, foi colocado neste nível. Depois do Ensino Primário, lecionou Inglês, História e, atualmente, trabalha com a disciplina de Biologia.

Apesar de os dois professores trabalharem numa mesma escola e com a mesma disciplina, têm responsabilidades distribuídas. Cada um responsabiliza-se por um número determinado de turmas que, para sua formação, seguiu critérios preestabelecidos pela direção da escola. Entre os dois professores existem traços comuns e diferentes, o que é justo acontecer numa sociedade humana.

Os traços comuns, ou que unem os dois, têm a ver com o envolvimento gradativo na disciplina de Biologia, embora a primeira professora tenha uma afinidade com a área de conhecimento, já que a formação inicial é em Bioquímica; os dois tinham sido transferidos para a escola de Luvassa no mesmo ano (2004), o que significa que os dois têm uma mesma experiência institucional de 9 (nove) anos.

Quanto aos traços de distanciamento entre os dois, destacamos uma diferença de 10 (dez) anos de idade e uma diferença de gênero entre os dois. Relativamente aos anos de profissão, a professora tem o dobro de anos de experiência, 24 (vinte e quatro) anos, e o professor tem 12 (doze) anos. Também se distanciam com os percursos de formação: a professora é formada em Ciências Naturais, enquanto que o professor em Ciências Humanas. Relativamente ao envolvimento com a disciplina de Biologia, ela tem 5 (cinco) anos e ele 2 (dois) anos. Também, se distanciam com a função, onde a professora com a formação é a coordenadora da disciplina e em termo de salário, a professora ganha mais em relação o professor.

Estas diferenças e semelhanças se fundem numa única atividade comum que é a docência na disciplina de Biologia em turmas de 9ª classe da escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Luvassa. Para uma melhor compreensão do campo de atuação dos dois professores apresentamos, no próximo item, o perfil das turmas em que trabalhamos com os dois professores.

3.2 Característica das turmas

A Escola Luvassa é uma unidade institucional representativa das escolas públicas de Cabinda, Angola, conforme a descrição já apresentada no Capítulo 2 (ver seção 2.1, Espaço Institucional). Nesta seção apresentamos a compartimentação, em turmas, da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa. Esta escola possui 63 (sessenta e três) turmas, sendo 12 (doze) turmas da 9ª classe regular. Para a distribuição dos alunos em diferentes turmas respeitam-se os critérios de classe que o aluno frequenta. Por exemplo, as turmas são codificadas em letras segundo a idade dos alunos: os mais jovens são enquadrados nas primeiras turmas.

As turmas onde decorreu a nossa pesquisa estavam constituídas por alunos de 15 a 18 anos de idade. As turmas C e G estão compostas por 45 e 36 alunos, respectivamente. Nessas turmas dão aulas professores com e sem formação pedagógica, incluído os dois professores de Biologia.

3.3 Caracterização das aulas

Para termos uma ideia do que é o trabalho docente dos dois professores, neste item, fazemos a caracterização das suas aulas. Os eventos produzidos pelos professores são agrupados numa coluna, separados por uma linha do quadro. De igual modo, os eventos produzidos pelos alunos, em função da ação do professor, são agrupados em uma coluna e separados por uma linha. Para isto, foram selecionadas algumas aulas que nos ajudaram a caracterizar os dois professores, tendo em vista o atributo formação pedagógica. Tratando de uma situação interativa, as aulas foram descritas seguindo a dinâmica de interação observada nas salas.

Os dois eventos que serão apresentados a seguir são trechos das primeiras aulas do ano letivo e, também, as primeiras aulas que acompanhamos e, portanto, são importantes sinalizadores da dinâmica de uma aula conduzida pelos professores. Isso não significa afirmar que esses eventos traduzem de forma homogênea um comportamento recorrente dos professores. O objetivo aqui é o de simplesmente indicar algumas das primeiras impressões capturadas nas interações promovidas no contexto das salas de aula.

No primeiro horário da turma, não houve aulas, porque a professora chegou tarde. Além disso, tinha poucos alunos.

QUADRO 1**Evento – Dia: 18/02/2013**

Horário	EVENTO	
9h10min 9h55min	PROFESSORA RÚLIA	ALUNOS
1	A professora escreve preliminares no quadro.	Os alunos escreveram os preliminares que a professora escreveu na lousa.
2	Assunto: apresentação e breves considerações sobre a disciplina. Ela se apresentou aos alunos narrou um pouco da sua vida laboral, explicou a importância da disciplina e passou a palavra aos alunos, esses por sua vez também se apresentaram e, por fim, aconselhou os alunos para não faltarem nas aulas.	Apresentaram-se, anunciaram o nome, a idade e a escola onde haviam feito a 8ª série.
3	Despediu-se dos alunos, saiu da sala.	Logo após a saída da professora, os alunos abandonaram a sala.

QUADRO 2**Evento – Dia: 21/02/2013**

Horário	EVENTO	
8h20min 9h15min	PROFESSOR DORITO	ALUNOS
1	Escreve os preliminares no quadro.	Copiaram os preliminares.
2	Apresentou-se e passou a palavra aos alunos.	Acompanharam com atenção a apresentação do professor.
3		Os alunos, também, apresentaram-se um por um.
4	Fez uma explicação geral sobre a importância da disciplina de Biologia.	Acompanharam com atenção a explicação do professor e ninguém tomou nota.
5	Despede-se dos alunos.	Enquanto saía o professor, os alunos permaneceram sentados na sala de aula.

As duas aulas, conforme a previsão instituída para os primeiros contatos com a disciplina na abertura de um ano letivo, são destinadas ao processo de apresentação dos professores e alunos, além da apresentação dos objetivos da disciplina. Tratava-se do primeiro dia de aula para os dois professores. Já no ato de apresentação, a professora com formação pedagógica se apresenta e passa a palavra aos alunos. O mesmo fez o professor sem formação

pedagógica. Evidentemente, pode-se deduzir que todo o comportamento que institui esses procedimentos de uma interação inicial já façam parte da competência construída pelos dois professores pela experiência profissional acumulada ao longo dos anos, além de ser um ritual institucional compartilhado pelas expectativas de professores e alunos. Por essa razão, outras aulas certamente darão indícios de práticas recorrentes entre os professores ou caracterizadoras de identidades mais particularizadas.

Entramos na sala e já eram 8h20min. A professora saudou os alunos, reclamou que não podia fazer o controlo da turma por nomes, visto que não tinha a lista nominal dos alunos. Escreveu preliminares (ou sumário) no quadro e mandou que os alunos copiassem.

QUADRO 3
Evento – Dia: 25/02/2013

Horário	EVENTOS	
8h20min 9h05min	PROFESSORA RÚLIA	ALUNOS
1	A professora saudou os alunos, reclamou que não podia fazer o controlo da turma por nomes, visto que não tinha a lista nominal dos alunos. Escreveu os preliminares no quadro, mandou os alunos passarem os preliminares.	Os alunos não deram nenhuma resposta à reclamação da professora. Copiaram os preliminares que a professora escreveu na lousa e que mandou copiar.
2	Nos seus apontamentos a professora dizia: “Era um comerciante de tecidos que o seu passatempo era polir lentes e constituiu o microscópio”.	Os alunos não entenderam a explicação da professora.
3	Dita os apontamentos	Escrevem o que o professor vai ditando
4	Apanha outro. Estou ditando rápido?	Professor, fiquei.
5	Estou ditando rápido?	Sim
6	Continuou a ditar os apontamentos sem olhar aos alunos	Se revoltam resmungando.
7	Terminou a aula sem avaliar os alunos.	Silêncio

A professora estava muito tensa, por motivos que desconhecemos. O seu humor estava um pouco baixo. Em nenhum momento conversou com os seus alunos. A explicação que deu aos alunos sobre o microscópio não convenceu muito. A professora não fez uso de exemplos que pudessem facilitar a compreensão dos conteúdos. Notava-se, nos alunos, um sentimento de descontentamento, presente quer seja nos julgamentos manifestados pelos resmungos quer seja pela própria atitude de silenciar. A própria professora deve ter

compreendido que o clima da turma não estava bom, pois a sua atuação na outra turma foi diferente.

QUADRO 4
Evento – Dia: 07/03/2013

Horário	EVENTOS	
7h30min 8h15min	PROFESSORA RÚLIA	ALUNOS
1	Saúda os alunos	Respondem com ânimo à saudação da professora
2	Escreve os preliminares na lousa	Copiam os preliminares para os seus cadernos.
3	Antes de ditar os preliminares, a professora fez uma pequena explicação sobre a invenção do microscópio e dirigiu algumas perguntas aos alunos. Quem conhece o microscópio? O vosso colega está certo. Mas, sabem quando e por quem foi inventado?	Os alunos acompanham a explicação da professora e procuram responder às questões. Eu conheço. É o instrumento que se usa para fazer análise de paludismo, respondeu um dos alunos. 1632, Respondeu um dos alunos. Foi em 1590, contrariou outro aluno.
4	A professora explica aos alunos por que da existência de datas diferentes. “O microscópio foi inventado por Hans Janssen e Zacharias em 1590, mas é que o biólogo neerlandês Antoine Van Leeuwenhoek fez as primeiras observações microscópicas de materiais biológicos”em 1632.	Alguns alunos tomam nota da explicação da professora. Um aluno que estava sentado ao fundo da sala não entendeu bem a explicação da professora, mas esta não retomou a explicação.
5	Dita os apontamentos	Escrevem o que a professora dita.

Nesta turma, a explicação foi diferente em relação à turma anterior; foi mais clara e ativa. Na primeira turma não sentou, mas na segunda turma a professora ditou os apontamentos sentada. Esse comportamento variado em relação à postura física nas aulas certamente pode ser um indício de uma fadiga que impõe um descanso, mas também pode ser uma pista que sinaliza algumas disposições que aparecem em alguns momentos e não em outros, a depender das possibilidades presentes em cada turma. Por isso, na interação prevista pelas conversas posteriores às aulas, essa temática emergiu:

Profa. Rulia

P: A aula de hoje no primeiro tempo a professora esteve muito diferente, a que se deve a essa situação?

R: [...] sim, esteve mesmo com ânimo baixo, a disposição não estava mesmo boa, mas depois recuperei no 2º tempo rsrs

P: Será que isso tem se repetido?

R: [...] depende, isso não acontece sempre. [...] aliás como professora que também és sabes que nem todos dias que apresentamos o mesmo comportamento numa aula e em todas turmas.

A professora entrevistada esteve, durante a sua aula, indiferente com os alunos. Este mau humor influenciou a forma da execução da aula. Mas, entendemos que as diferenças não ocorrem apenas de um professor a outro, mas, sim, podem acontecer em uma mesma pessoa. A própria professora compreendeu, na entrevista, que o clima da turma não estava bom, pois a sua atuação na outra foi melhor. No seu discurso, inclusive, busca a solidariedade para esse comportamento (“aliás como professora que também és sabes que nem todos dias que apresentamos o mesmo comportamento numa aula e em todas turmas”).

O QUADRO 4 linha 4 indica algumas tensões no processo de compreensão do que fora anotado pela professora. Em um desses momentos, um dos alunos sentado no fundo da sala não havia entendido o registro de uma informação sobre o ano, mas a professora não escutou essa demanda. A professora não controla toda a relação com a turma resultado, talvez, do fato de ter ditado muito rápido, pelo que muitos alunos não conseguiram acompanhar o seu ritmo. Uma das razões, naquele momento, para justificar a estratégia da rapidez na ação de ditar é que os professores teriam um encontro com o Sindicato Nacional dos Professores (SINPROF) naquele horário e, por isso, seria antecipado o término da aula.

Após a aula, todos os professores tiveram que participar de uma reunião organizada pelo SINPROF. Na reunião, os professores reivindicavam a melhoria dos salários e das condições de trabalho.

A professora, segundo os eventos que acabamos de descrever, tem domínio dos conteúdos que leciona. Este domínio vem da sua formação e do seu percurso acadêmico e profissional.

QUADRO 5
Evento – Dia: 11/04/2013

Horário	EVENTOS	
8h20min 9h05min	PROFESSOR DORITO	ALUNOS
1	O professor estava sem giz e foi pedir a um colega, que lhe deu um pouco de giz. Logo ao entrar começou a ditar os apontamentos.	Os alunos passam os apontamentos em papéis soltos porque não sabiam que disciplinas iriam ter neste dia.
2	Na hora de explicar, o professor disse: “Ninguém escreve...”. Para explicar o significado da palavra polir, o professor disse: “Polir é a mesma coisa que produzir pó”.	Os alunos mostraram insatisfação com a explicação do professor.
3	O professor passa tarefa no quadro.	Os alunos copiaram e terminou a aula.

Nesta aula, vemos que o professor não foi prevenido com o material suficiente, pois não tinha nem sequer um pedaço de giz. Quis encontrar o giz na escola, mas, para a sua má sorte, não achou giz na sala de professores e nem os colegas podiam ajudar-lhe. Logo ele entrou na sala, começou a ditar os apontamentos porque já havia se atrasado muito. O desejo dele era recuperar o tempo perdido, razão pela qual não conseguiu fazer a avaliação diagnóstica ou corrigir a tarefa. A explicação sobre o significado de polir não convenceu os alunos (“Polir é a mesma coisa que produzir pó”). Certamente, as razões para o pouco convencimento têm uma relação direta com o caráter vago e parcial dessa explicação. No entanto, mais do que esse caráter parcial da definição, a grande questão que se coloca nesse trecho é o fato de que a palavra foi trocada: ao invés de ‘polir’ surge outra, ‘poluir’, o que altera não só a construção de sentidos plausíveis para a discussão daquele momento, mas também provoca um desvio conceitual que prejudica o entendimento do tópico trabalhado. Esse episódio é bastante revelador do pouco domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento em questão e indica o quanto essa lacuna provoca situações de conflito, já que felizmente a explicação não teve a adesão dos alunos.

Afirmou-se anteriormente que o professor, antes de entrar na sala de aula, deve procurar entender bem a matéria que vai lecionar porque, com a maior circulação dos saberes, muitos alunos recebem um volume de informações que, em alguns casos, colocam em xeque o suposto saber do professor, que se vê menos esclarecido que os alunos. A poluição não pode ser confundida apenas com a produção de pó. Notou-se um domínio não satisfatório dos conteúdos e também pouca habilidade em relacionar os significados de palavras de uso comum com aqueles que exigiriam um maior entendimento de um dos assuntos da aula (a

invenção do microscópio e as possíveis conseqüências para outros objetos cotidianos, como os óculos).

A aula falava, também, do microscópio, mas o professor não chegou a dizer aos alunos o nome do inventor deste instrumento, mesmo tendo planejado a aula com a outra colega. Isto denota uma falta de coordenação entre o plano e a execução da aula.

QUADRO 6
Evento – Dia: 02/05/2013

Horário	EVENTOS	
8h20min 9h05min	PROFESSOR DORITO	ALUNOS
1	Escreve no quadro (lousa) o tema e o subtema. Tema: A célula como unidade estrutural e funcional dos seres vivos Subtema: Outros organitos da célula eucariota animal e vegetal.	Copiam os preliminares nos cadernos.
2	Ao controlar os cadernos dos alunos, encontrou um aluno que não conseguia acompanhar o ritmo do professor. É... quê isso? Ficaste?	Um aluno não acompanha o ritmo do ditado.
3	O que é invólucro? Não conhece o invólucro nuclear? Quando se dá tiro, depois de disparar, aquilo que cai no chão é o quê? É um invólucro. Então invólucro na célula é aquilo que lhe protege visto que a bala também é protegida pelo invólucro.	Um aluno escreve mal a palavra núcleo. É uma coisa
4	Termina a aula sem nenhuma tarefa	

Em outros momentos, há uma tentativa de facilitar o entendimento por meio de analogias que permitam o estabelecimento de comparações mínimas. No caso em questão, a analogia, demandada pela necessidade de favorecer o entendimento da palavra ‘invólucro’, refere-se ao uso de informações de diferentes campos semânticos (invólucro como projétil e invólucro como uma membrana no campo da Biologia). Para além dessa questão que envolve uma atitude de esclarecer certos significados de termos técnicos de uma área científica, é possível construir um questionamento sobre a natureza de uma analogia embasada em elementos que remetem a ações que rememoram um passado muito presente (“Quando se dá tiro, depois de disparar”), como se fossem práticas corriqueiras e desejáveis.

QUADRO 7
Evento – Dia 10/10/2013

Horário	EVENTOS 7	
9h10min 9h55min	PROFESSOR DORITO	ALUNOS
1	Depois de professor ter escrito os preliminares no quadro (lousa), ele disse: “Não vou trabalhar sem eu saber quais são os vossos conhecimentos anteriores.” Mandou fechar os cadernos e começou a perguntar.	Fecham os cadernos
2	Professor: Quais são os outros constituintes da célula eucariota que estudamos? Mexem os miolos...	Um aluno respondeu de forma errada.
3	Professor gritou: “Zero”.	O aluno ficou encolhido. Outro aluno citou pelo menos três organitos, mas o professor não considerou. Quando o professor fez a correção da questão, o aluno reclamou.

De acordo com a Reforma Educativa proposta em Angola nos últimos anos, o professor deve fazer uma avaliação diagnóstica para testar os conhecimentos que os alunos já possuem, antes de se fazer o tratamento de uma matéria nova. O professor, conhecendo a importância desta forma de organizar o processo docente, cria ainda o momento de avaliar os conhecimentos dos seus alunos. Não quis avançar sem que soubesse o que é que os alunos sabiam sobre as células. Apesar de um aluno ter dado uma resposta errada, mas o professor criou uma dinâmica para que a turma começasse com o tratamento da matéria nova de forma ativa. Porém, a maneira como responde “ZERO” ao aluno que não dá uma resposta satisfatória criou uma má disposição para o aluno, apesar de tê-lo feito com um sentido de humor.

Pelo fato de o professor ter feito esta avaliação durante toda a aula, reconhece que esta maneira de gerir o tempo interfere negativamente no plano, mas, depois justifica que o professor sabe o que faz, como se pode ler no seu depoimento:

Professor Dorito

Pergunta: Por que é que o professor hoje avaliou primeiro os alunos?

R: Na verdade colega as vezes é bom recordar os nossos alunos o que aprenderam antes, para ver se podemos avançar com uma nova aula ou não.

P: Mas isso não interfere no cumprimento do seu plano de aula, já que a forma que avaliou não foi planejada?

R: [...] às vezes sim interfere, mas o professor sabe sempre o que faz e pode se manobrar a situação.

Durante os dias de pesquisa, não vimos o professor fazer uma avaliação planejada, ou seja, o uso de um instrumento formal, geralmente sob a forma escrita, que permita avaliar os alunos. Os deveres de casa nem sempre eram corrigidos pelo professor, mesmo com a reclamação dos alunos de que esperavam ver superadas as suas dúvidas com a correção orientada pelo professor. Na verdade, a aula terminou sem que o professor tivesse falado dessa atividade orientada por ele para que fosse feita em casa pelos alunos.

A seguir, apresentamos os momentos de avaliação observados nas aulas da professora.

QUADRO 8
Evento – Dia 1º/10/2013

Horário	EVENTO	
9h10min 9h55min	PROFESSORA RÚLIA	ALUNOS
1	A professora, na primeira hora, cobra o dever de casa que orientou aos alunos a partir do livro: “Quem fez a tarefa?”	Todos os alunos reclamaram dizendo que não tinham manuais.
2	Já que vocês não quiseram fazer a tarefa, vamos fazer a revisão da aula passada.	Os alunos apenas respondiam às perguntas da professora.
3	A professora formulava as perguntas que não constavam no seu plano de aula. Enquanto perguntava e os alunos respondiam, a professora tomava nota dos nomes dos alunos que respondiam e lhes atribui uma nota.	

A atitude da professora de optar por uma revisão da aula anterior pelo fato de os alunos não terem feito a tarefa demonstra que não havia planejado a sua aula, porque mesmo que os alunos tivessem feito a tarefa, não havia de dar uma aula nova. Admite-se que um professor faça a revisão da matéria anterior, até porque isso ajuda os alunos a consolidar a matéria, mas, por se tratar de uma atividade didática e de organização do processo de ensino, a revisão deve ser planejada e não se converter em uma avaliação das aprendizagens dos alunos. O que aconteceu com a professora é que a revisão dada e transformada em avaliação não foi planejada, o que se constatou pela forma como ia colocando as perguntas.

Ao mesmo tempo formulava duas a três perguntas e os alunos ficavam sem saber quais das perguntas podiam responder. De forma a atribuir nota aos alunos avaliados, a

professora teve que apontar um papel os nomes dos alunos que participaram, tendo em conta a exigência de que todo aluno deve ser avaliado, a princípio, todos os dias, com a atribuição de uma nota que o professor deve mencionar na caderneta.

A transmissão de conhecimentos caracterizou o gênero aula dos dois professores, pelo que a estratégia de ditar os apontamentos foi uma prática recorrente em todas as aulas. Pelas observações feitas, os dois professores não controlavam os cadernos de todos os alunos para saber se conseguiam escrever bem ou não. Como a análise dos cadernos fazia parte das observações que havíamos de fazer, trabalhamos com alguns alunos que entrevistamos e cujos cadernos analisamos.

3.3.1 As anotações dos alunos

Aqui apresentamos alguns dados obtidos com a análise dos cadernos dos alunos. Tendo em conta a estratégia recorrentemente adotada pelos professores de ditar os apontamentos, procuramos saber se todos os alunos escreviam bem e se acompanhavam o ritmo dessa ação do professor.

Foram 5 cadernos em cada uma das 6 turmas observadas, de acordo com o horário de trabalho. Com isso totalizaram-se 30 cadernos, dos 30 alunos observados durante um trimestre.

Ao observar esses cadernos, notamos, como era de se esperar, que todos não anotavam os conteúdos da mesma forma, uns escreviam direto e outros não, uns apontavam com lacunas exageradas e outros não.

Questionamos três alunos sobre o assunto e eles responderam que os professores ditam muito rápido e eles não conseguem seguir o ritmo dos professores. Mas eles prometeram depois pedir aos colegas que conseguiram escrever ou apontar tudo para emprestar os cadernos.

Encontramos, ainda no mesmo grupo, sete alunos que quase só passavam os preliminares, não passavam a matéria. Questionamos-lhes o porquê desse comportamento e eles só mostram sorriso, isto é, não tivemos êxitos com a questão.

Também notamos, em alguns cadernos, tarefas feitas e outras não; e em outros nenhuma sequer feita. Questionamos-lhes e responderam que as tarefas indicadas a partir do livro eles não tinham como fazer, visto que não tinham esse material, mas aquela que os professores indicam a partir da matéria, as vezes conseguem fazer.

Será que os professores têm avaliado os cadernos? Os professores têm controlado os cadernos? Responderam alguns alunos: Não. Outros alunos responderam: as vezes controlam.

Disto conclui-se que muitos alunos têm dificuldades com a escrita, manifestadas especialmente quando precisam acompanhar o ritmo com os apontamentos que lhes são ditados. Na estratégia de ditar apontamos que nem sempre resulta em sucesso num meio em que existem alunos sem as mínimas destrezas para essa tarefa que é realizada com grande frequência.

3.4 Planejamento

A complexidade da atividade docente, que exige uma preparação dos conteúdos, dos métodos e meios de ensino antes de pôr os pés na sala de aula, tem sido objeto de reflexão por parte de muitos pesquisadores. Nesta seção apresentamos alguns posicionamentos sobre o planejamento. Padilha (2001), Libâneo (1994) e Farias (2008; 2011) apresentam pontos de vista diferentes, mas todos convergem na importância que o planejamento tem no processo docente educativo.

Padilha (2001) nos apresenta o conceito de planejamento no seu sentido mais amplo, podendo ser aplicado a qualquer setor do conhecimento. O planejamento visa a dar respostas a um problema, estabelecendo aos fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja o quê, com quem se planeja e para quem se planeja.

De acordo com esta concepção, o planejamento não deve estar deslocado do seu contexto espacial, temporal e social. Em outras palavras, o planejamento é ato sócio-histórico-cultural. É social porque a educação é um processo social, que visa a contextualização do aprendiz no seu contexto de vivências, com o objetivo de dar resposta às questões sociais que se colocam. É nesta conformidade que os conteúdos escolares devem corresponder com os anseios de cada sociedade, dando origem a um ensino significativo e situado. É histórico porque os objetivos que todo um sistema de educação visa a atingir são projetados em função do presente que tende a melhorar ou conservar o passado, para um futuro cada vez melhor. Sem a dimensão histórica, o processo de ensino e aprendizagem perde a sua importância

prática e, principalmente, a sua dimensão política. É cultural porque todo processo de ensino e aprendizagem deve ter em conta os aspetos culturais em que a escola se insere. Só quando o professor considerar o seu aluno como ator social e não apenas como espectador que a educação pode ter sucesso.

O sucesso de um trabalho, qualquer que seja a sua natureza, está na sua preparação, ou seja, no seu planeamento. Esta etapa da organização do trabalho docente, segundo Libâneo (1994), corresponde ao momento inicial de preparação para o estudo da matéria nova; essa etapa se desdobra em atividades específicas e interligadas, como a preparação prévia do professor, a preparação dos alunos, a introdução da matéria e a colocação didática dos objetivos.

Farias *et al* (2008; 2011) definem o planeamento docente como um ato, uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo. Os autores afirmam que esta atividade é uma ação reflexiva, viva e contínua, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir os nossos objetivos.

O professor pode dominar os conteúdos da matéria que leciona, mas não deve entrar na sala de aula sem uma prévia preparação. É no planeamento que o professor, de acordo com os programas curriculares, faz a escolha dos conteúdos, dos métodos e das estratégias de ensino. O planeamento também pode servir de momento de aprendizagem para o professor, já que certamente avalia os seus conhecimentos. Nesse momento, os professores adotam determinadas estratégias para lidarem com conteúdos que surjam como novidade, que nunca haviam aprendido ou ensinado antes. Alguns recorrem aos colegas da mesma disciplina para superarem as suas dúvidas, como afirmaram grande parte dos professores entrevistados na escola do I ciclo do ensino secundário de Luvassa:

Como é sabido, o pedagogo deve estar sempre atento com este tipo de situações, não achei de ser tão estranho mas fui localizar os demais colegas de cadeira e estes superaram-me (Professor António Gregório, março de 2013).

Preocupe-me em estar junto das pessoas que lecionam esta disciplina, a fim de encontrar a possível solução (Professora Ana Tsimba, março de 2013).

Procurei meus colegas que lecionam a mesma disciplina e juntos resolvemos (Professor José de Carvalho, março de 2013).

Essas afirmações evidenciam, do ponto de vista dos professores, a necessidade que o trabalho em equipe tem para o processo docente educativo. É trabalhando em grupo que as pessoas se socializam e o trabalho se torna mais universal, visto que as lacunas de um são preenchidas com as qualidades do outro, como nos fazem lembrar Farias *et al* (2008; 2011) quando postulam que os desafios da organização do trabalho docente devem ser enfrentados nos espaços coletivos da escola.

O planejamento em equipe geralmente se concretiza quando todos os professores que lecionam uma dada disciplina numa determinada escola ajudam a uniformizar o processo que leva os alunos à aprendizagem. O clima favorável à interação entre professor e aluno e a motivação para planejar são também requisitos importantes no momento anterior ao planejamento e que fortalecerão o intento de planejar (DELMÁS, 2008). A atividade docente definitivamente não é uma ação isolada; antes pelo contrário, é um processo que exige a interação entre vários sujeitos e isso implica na presença de negociações em vários níveis. Delmás evoca o clima e a interação entre o professor e o aluno como elementos importantes que se agregam aos requisitos de um planejamento considerado adequado.

Todos os autores aqui evocados reconhecem a importância de planejamento. É o momento prévio à execução da aula, ou da matéria nova. Esta atividade, para além de ser de responsabilidade do professor em preparar previamente as suas atividades docentes, é também, sobretudo, da responsabilidade do coordenador pedagógico. Numa escola, se um determinado professor trabalha, durante um ano letivo, sem plano é porque existe uma cumplicidade da própria escola. A organização de uma escola não consiste apenas em controlar a parte administrativa, é por isso que existem coordenadores pedagógicos. A escola deve promover os momentos de planificação em grupo que propiciam uma aprendizagem para todos os professores, que tenham ou não uma formação específica. O planejamento em equipe de professores da mesma disciplina, para além de criar uma sincronia dos conteúdos a serem lecionados, propicia a interação (DELMÁS, 2008).

Baseando-nos em conceito de Farias e Libâneo, podemos afirmar que os dois professores cumpriam com o que postulam os autores. As aulas eram planejadas juntas. A professora com a formação pedagógica foi a coordenadora da disciplina de Biologia. Isto nos leva a relativizar a visão de que os professores sem a formação pedagógica não estão capacitados em planificar as suas aulas. Houve um dia em que a planificação dos dois professores foi viciada com a correção de tarefa; chegados nas suas respectivas turmas

encontraram um obstáculo para a materialização do plano. Não foi apenas o professor sem a formação pedagógica que vivenciou essa situação.

Tendo em conta os diferentes pontos de vista dos autores sobre o planejamento e os depoimentos dos professores entrevistados, podemos concluir que esse momento que caracteriza uma aula constitui-se como um requisito básico da atividade docente.

Prof. Dorito

P: Eu gostaria de fazer uma comparação do meu plano de aula com o seu. Podes me fornecer o seu plano de aula?

R: Não tem problema depois vou lhe passar o mesmo na próxima aula, agora não dá...

P: Por quê?

R: Não dá porque preciso organizá-lo, para facilitar a sua compreensão do seu lado.

Prof. Rulia

P: Como já terminamos com as aulas de hoje, podes me fornecer o plano de aula?

R: Sim, sem problema, depois vou fornecer.

P: Os alunos não fizeram a tarefa, logo a professora mudou de direção para uma avaliação. A que se deve isso?

R: Deve-se a continuação da aula, ou melhor, o que eles tinham que fazer na tarefa é a continuação e conclusão da matéria anterior, assim hoje iria me facilitar fazer a consolidação da aula, eu não podia explicar a matéria sem aquela tabela.

Os dois professores estavam sem plano, pois se recusaram a entregá-lo ao pesquisador. O primeiro professor diz que não podia entregar o plano porque precisava organizá-lo, enquanto que a professora promete entregar o plano mas que o faria depois. Em ambos os casos, a recusa seguramente implica falta do plano. A atividade feita pelos dois professores, a revisão considerada avaliação pelos dois, foi improvisada, já que, o que queriam fazer era corrigir a tarefa que haviam deixado na aula anterior. A coincidência entre os dois demonstra uma ação combinada, porque fazem o planejamento juntos. Os planos que não foram entregues no dia da aula foram fornecidos no dia seguinte, isto não confirma que naquele dia eles tenham planejado. Em suma, a falta de planificação neste dia fez com que os professores improvisassem a revisão, o que pode constituir-se em um saber docente construído ao longo da experiência em sala de aula.

Como viemos afirmando ao longo deste trabalho, o que identifica o professor é a sua ação dentro do processo de ensino e aprendizagem. Esta atividade se desenrola na relação do professor com os objetivos fundantes da formação.

Silva (2013), ao definir a ação docente, refere-se ao conjunto de atribuições do exercício da docência. Tais atribuições assumem variações e são influenciadas por múltiplas determinações do contexto histórico-social, em permanente mutação. Comumente, é própria da função docente a socialização de saberes produzidos historicamente pela humanidade e o desenvolvimento de atividades correlatas a esse processo e que dão sustentação ao ensino e à operacionalização do currículo escolar, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem; participação na construção do projeto político pedagógico e dos conselhos escolares. Contudo, a concretização da função docente sob tais moldes requer mudanças estruturais nas atuais condições de trabalho, nos rendimentos salariais do professor e nos processos de qualificação profissional. A respeito disto, Pereira, fazendo alusão a Nóvoa, aconselha:

Não basta mudar o profissional; é preciso mudar os contextos em que eles intervêm. Segundo Nóvoa, as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. "O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos" (PEREIRA, 2000; 2007, p. 49).

A organização escolar, enquanto instância constituinte e constitutiva da prática social mais ampla, tende a incorporar tendências hegemônicas de gestão presentes no mundo do trabalho influenciando no perfil e nas dimensões da função docente. O cerne desta função certamente é a sua ação na sala de aula, o que exige uma preparação prévia a que a didática chama planejamento e que constitui uma das importantes características presentes na constituição do gênero 'aula', tanto que uma das expectativas profissionalmente demandadas para uma ação docente tida como satisfatória é a presença do planejamento, o que envolve mecanismos de preparação que projetam uma determinada ação, com as várias estratégias.

3.4.1 Execução de aulas

Na escola, a aula é a forma mais predominante de organização do processo de ensino. Na aula, se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos construam conhecimentos, desenvolvam habilidades, testem atitudes e convicções e, assim, aprimorem suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 1994, p. 177).

Podemos entender que a aula é apenas uma das formas de organização do processo de ensino e aprendizagem onde, tradicionalmente, o professor expõe os conteúdos programáticos, e os alunos acompanham atentamente, porque são obrigados a se comportarem a explanação do professor. Apesar de existirem várias formas, mais modernas, de se organizar esse processo, Libâneo (1994) nos aconselha a considerar o método no conjunto das formas didáticas de condução e como uma etapa no processo de estimulação e direção da atividade independente dos alunos. O autor define a aula como sendo o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o autor explica que o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula.

Analisando a definição acima referida, vemos que essa concepção de aula apresenta um caráter hierarquizado do ensino, onde o professor desempenha o papel de dirigir o processo de aprendizagem dos alunos. É o professor que sabe o que deve ensinar aos alunos, e estes recebem os conteúdos como surpresa preparada pelo professor. A predeterminação dos conteúdos deixa de lado as necessidades específicas dos alunos, concebendo um contexto universal válido para todas as circunstâncias. Mas Libâneo (1994) procura não conceber o professor como o dirigente permanente, sabendo que no momento de aplicação dos conhecimentos – no mercado de emprego –, a responsabilidade pela execução das tarefas é inteiramente individual. Com isso, o autor recorre ao conceito de estimulação da atividade apropriada do aluno para construir neles o sentido de responsabilidade na autonomia. O processo de ensino e aprendizagem não cumpre apenas a função de transmissão e aquisição de conhecimentos; também tem a função ideológica, que vai acompanhando os sistemas e contextos políticos.

Para Savin (1978), a didática soviética considerava a aula como a forma fundamental da organização do trabalho docente, fundamentalmente porque permite ao professor expor de forma sistemática e conseqüente a sua disciplina, desenvolver as capacidades intelectuais das crianças, e formar nelas a concepção comunista do mundo, como postulou o XXIV Congresso do Partido Comunista da União Soviética, realizado em Moscou em 1971:

O Congresso confere uma grande importância à educação de todos os trabalhadores no espírito do patriotismo soviético, o orgulho pela pátria

socialista e as grandes façanhas do povo soviético, no espírito do internacionalismo, a intransigência com as manifestações do nacionalismo, o chauvinismo e a mediania nacional, no espírito de respeito para todas as nações e povos (SAVIN, 1978, p. 43, tradução nossa).¹²

Nessa concepção, a educação é o veículo das ideologias políticas, convicções culturais e crenças religiosas, tudo isso operando no trato diário do professor com os seus alunos.

Em Angola, enquanto vigorava o regime socialista, a educação estava fortemente vinculada aos ideais socialistas, e o professor era o transmissor desses ideais. A construção do socialismo, em todas as frentes, significava a formação integral do homem, de maneira a ser capaz de construir conscientemente uma nova sociedade e de transformar a natureza. O fim da educação socialista é a formação do homem como personalidade criadora, como portador e construtor da nova sociedade, um homem que esteja em sintonia com a revolução técnica e cultural do socialismo [...]. O caráter educativo do ensino será tanto maior quanto melhor possa o professor converter em realidade, sob diversificadas formas, o princípio fundamental da escola socialista: a vinculação da escola com a vida socialista depende, em primeiro lugar, do nível da qualidade científica do ensino. (GOVERNO DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA, 1980, p. 5).

Neste contexto histórico que preconiza uma determinada escolha ideológica, a maneira como o professor faz a condução do processo de ensino e aprendizagem é diretamente influenciada pelas políticas concebidas pelo Estado. O professor, como um sujeito que desempenha certas funções, deverá ter em conta os objetivos preconizados pelo Estado, para educação em geral, e para cada disciplina, em particular, de forma a selecionar melhor os conteúdos, os métodos, meios e princípios de ensino.

Para além dessa dimensão política, exemplificada pela postura esperada com a adoção de um certo regime de governo, o professor, com base nos objetivos que tem de alcançar em cada uma das suas aulas, seleciona o conteúdo e, com ajuda dos métodos e meios, prepara uma introdução para que os alunos aprendam. Não basta selecionar os conteúdos; o professor precisa dominar os saberes a ensinar. Não se trata de dominarem todos os conteúdos que a ciência abarca, coisa não possível, mas é preciso que saiba “razoavelmente mais que seus alunos, que não descubram o saber a ser ensinado na véspera de sua aula e que o

¹² El Congreso confiere una gran importancia a la educación de todos los trabajadores en el espíritu del patriotismo soviético, el orgullo por la patria socialista y las grandes hazañas del pueblo soviético, en el espíritu de internacionalismo, la intransigencia con las manifestaciones del nacionalismo, el chovinismo y la medianía nacional, en el espíritu de respeto hacia todas las naciones y pueblos.

dominem suficientemente para não se sentirem em dificuldade diante do menor problema imprevisto”(PERRENOUD, 2001, p. 16). O autor aconselha para que o professor não se veja em situações desagradáveis resultantes de não satisfação das inquietações e dúvidas dos seus alunos.

Para Libâneo (1994), na etapa do tratamento didático da matéria nova, há o propósito de maior sistematização, envolvendo o nexos transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos. Na transmissão prevalecem a estruturação e organização ativa e interiorização de conhecimentos, habilidades, convicções.

Outro problema que se coloca é a forma de construção desses conhecimentos que seguramente não se concretizam apenas com mecanismos de transmissão unilateral. Pode um professor ter o domínio dos conteúdos e não ter destrezas suficientes para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Como todos os momentos de organização do trabalho docente são interdependentes, há uma relação recíproca entre métodos de ensino e métodos de assimilação, ou seja, entre aspectos externos e internos do método. Os aspectos externos são a exposição do professor, a atividade relativamente independente dos alunos, a elaboração conjunta (conversação). Já os aspectos internos compreendem as funções mentais como a percepção, as representações, o pensamento abstrato, mobilizados pelas funções ou fases didáticas (LIBÂNEO, 1994). Ao longo do processo, o professor e os alunos precisam certificar as competências que vão adquirindo, assim como as estratégias adotadas.

3.4.2 Avaliação da ação docente

Nesta seção do terceiro capítulo, faz-se a análise e os comentários necessários sobre as observações das aulas feitas aos dois professores de Biologia da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa. Para fundamentar estas análises, buscamos auxílio de alguns autores que fizeram pesquisas sobre esta matéria.

Farias *et al.* (2008; 2011) e Luckesi (1996) criticam o fato de a avaliação ser correntemente empregada como mero instrumento de verificação do conhecimento acumulado pelo aluno visando a sua clarificação em apto ou não apto, e, sim, promovê-lo ou retê-lo em uma sequência de estudos. Esse procedimento não pode ser considerado como avaliação, mas sim verificação, que assume o caráter de fim e não de meio para consecução do objetivo maior da escola, a efetiva aprendizagem. Se considerarmos isso como avaliação, então

devemos considerar como apenas uma das funções da avaliação, a função somativa ou classificatória.

A avaliação deve ser objetiva, apesar de esta objetividade ser de difícil alcance, e para que isso aconteça, o professor certamente estabelece critérios. O estabelecimento destes critérios exige clareza quanto aos objetivos visados para, com base neles, apontar-se o que será avaliado (FARIAS *et al*, 2008; 2011). Ainda para os autores, os critérios dizem respeito aos conceitos, atitudes e habilidades a serem demonstrados pelos alunos quando submetidos à avaliação.

A avaliação, portanto, precisa ser abrangente, tomar o avaliado como um todo. Seus critérios devem privilegiar não só a habilidade de reter conhecimento, mas de processá-lo, construí-lo, atualizá-lo em situações reais de vida. Neste sentido, vem se destacando a avaliação com foco na capacidade do aluno de conviver, colaborar e de se posicionar diante de ideias e situações (FARIAS *etal*, 2008; 2001, p. 127).

Entendemos que este tipo de avaliação propicia a aprendizagem significativa, que permite ao aluno aplicar os conhecimentos em outras situações de vida, atribuindo ao ensino um valor pragmático. Os conhecimentos adquiridos na disciplina de Biologia, por exemplo, seriam mais significativos se aplicados na vida do aluno. Ao se falar da importância dos alimentos, o professor pode procurar saber como o aluno procederia em casa diante de uma quantidade diversificada de alimentos; o que e quanto deve comer; como conservar os alimentos nas condições reais da sua casa. A atual reforma educativa em curso em Angola concebeu um sistema de avaliação que pretende substituir a noção meramente comutativa da avaliação através de provas escritas ou orais, provas trimestrais e exames.

Um professor sem a formação pedagógica pode dominar os conteúdos que leciona? Ou, então, é regra geral um professor com formação pedagógica dominar os conteúdos?

Farias *et al*.(2008; 2011) consideram a formação como um dos contextos que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se como base nas suas relações com os saberes e o exercício da docência. As relações a que os autores se referem têm a ver com a capacidade de o profissional de educação assumir-se como professor e não como outro profissional. As estratégias a serem adotadas para a atividade de ensino é que criam esta relação.

Nas aulas que observamos, notamos que o professor sem a formação pedagógica tinha um domínio superficial dos conteúdos em relação à professora com a formação

pedagógica. Analisando os eventos, em triangulação com a história de vida de cada professor, concluímos que a falta de domínio de conteúdos não se deve à ausência da formação pedagógica, mas sim à opção feita pelo professor quando cursou o ensino médio. Ele havia feito Literatura e não Biologia, enquanto que a professora cursou Biologia e Química, e antes de começar a lecionar a disciplina de Biologia, lecionou ainda Ciências da Natureza. Isso conferiu maior envolvimento nos conteúdos de Biologia.

Na aula, da professora Rúlia, antes de ditar os apontamentos havia regularmente uma preparação dos alunos para conteúdos novos. Sabendo que os seus alunos já tinham uma trajetória escolar que poderia lhes dar a oportunidade de entender alguns conteúdos da 9ª classe, fez ainda uma avaliação diagnóstica. Enquanto que o professor sem a formação pedagógica preferiu ditar diretamente os conteúdos. No segundo momento, a professora, depois de verificar que os alunos não dominavam essa matéria, explica sobre a data em que o microscópio foi inventado e fala dos nomes que estiveram na base dessa invenção. Os alunos do professor Dorito não tiveram essa explicação. No evento 5 se instala um desacordo entre o professor e os alunos. O professor diz que polir significa produzir pó e essa explicação não convenceu a nenhum aluno. Essa explicação do professor é resultado da falta de domínio de conteúdos associado à linguagem conceitual. Defendemos que para uma ação docente considerada adequada, o professor, para além de dominar os conteúdos, deve saber criar estratégias para a sua interação com os alunos. É aqui onde se sente a necessidade de uma formação específica na disciplina que um determinado professor leciona. No caso do professor sem a formação específica em Ciências Naturais, encontramos situações que não poderiam ter surgido se ele tivesse essa formação. É que, embora seja constatada a presença de uma prática muito similar, já que a recitação de conteúdos é um procedimento recorrente dos professores, é preciso destacar que em vários momentos, a ausência de uma formação específica produz estratégias cujo resultado é insatisfatório, como o do professor que usa a retórica das analogias, mas não é capaz de, coerentemente, vinculá-la à área de conhecimento da disciplina que leciona.

A atividade de ensinar certamente exige criatividade por parte do professor para criar uma interação entre ele, os conteúdos e os alunos. Essa relação depende muito da forma como cada uma concebe o processo de ensino, como dizia Paulo Freire (1996):

O que me interessa, agora, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítico ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios a organização programática da formação docente.

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

Nas aulas dos dois professores, não sentimos uma relação adequada entre os professores, os conteúdos e os alunos. Os eventos registrados revelam esses dados. Os alunos só podiam intervir com a iniciativa do professor, só para responder ao que o professor perguntava. O que consideramos uma pedagogia bancária, segundo uma classificação proposta por Paulo Freire. Os conteúdos são ditados sem qualquer trabalho prévio de contextualização dos conteúdos. Da maneira como estão no livro que são ditados. Para uma pedagogia que vai ao encontro das necessidades dos alunos, a elaboração da aula não se resume em copiar os conteúdos do livro para o plano da aula. Exige adequação ao contexto, às habilidades e à linguagem dos alunos. Essa estratégia de ditar os apontamentos foi verificada recorrentemente nas aulas dos dois professores, descartando, uma vez mais, a visão segundo a qual os professores sem a formação pedagógica que dão mal as aulas, ou que avaliam mal.

Para este assunto apresentamos os resultados obtidos pelos alunos das duas turmas nos três trimestres. As notas resultam de avaliações contínuas que o professor vai fazendo ao longo da aula adicionadas às provas do professor e do exame. Este não é elaborado pelo professor, mas sai da Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia.

Todas as perguntas que são colocadas aos alunos constituem uma avaliação e o professor deve atribuir uma nota que será lançada na caderneta. Por exemplo, numa das aulas do professor Dorito, um aluno não conseguiu dar uma resposta satisfatória ao professor, e este gritou “zero”. O aluno ficou encolhido porque a maneira como o professor reprovou a sua resposta o desmoralizou muito. Esse zero foi lançado na caderneta e somado com outras avaliações. A TAB. 13, a seguir, traz um registro geral do rendimento escolas, nas turmas C e G:

TABELA 13
Rendimento escolar em trimestres, ou anual

RENDIMENTO ESCOLAR EM TRIMESTRES							
Classificação		1º trimestre		2º trimestre		3º trimestre	
		T.C	T.G	T.C	T.G	T.C	T.G
Mau	0 – 4	0	0	0	0	0	0
Medíocre	5 – 9	21	24	25	16	12	9
Suficiente	10 – 13	19	5	13	12	17	12
Bom	14 – 17	2	6	3	3	13	12
Muito Bom	18 – 20	0	0	0	0	0	0
Desistidos		2	1	2	3	3	3
Sem Nota		1	0	2	2	0	0
TOTAL		45	36	45	36	45	36

O rendimento final dos alunos nas duas turmas, com dois professores diferentes, demonstra que houve resultados positivos nas duas turmas. A turma C estava a cargo do professor sem a formação pedagógica, e a turma G a cargo da professora com a formação pedagógica. Nas duas turmas não se acharam notas abaixo de cinco valores. Ao longo dos três trimestres, registrou-se menor evolução do rendimento escolar dos alunos na turma do professor com a formação pedagógica, visto que o número de notas inferiores a 10 valores foi crescendo de 21 a 25 e, finalmente, a 12 alunos, no 1º, 2º e 3º trimestres, respectivamente. Enquanto que na turma do professor sem a formação pedagógica tomou o sentido inverso de 24 para 16 e 9, respectivamente. As notas de 10-13 valores tiveram a seguinte evolução na turma da professora com a formação pedagógica: no 1º trimestre 5 alunos tiveram notas neste intervalo, no segundo trimestre este número caiu para 12, e manteve-se, no 3º trimestre. Na turma do professor sem a formação pedagógica, 19 alunos tiveram notas compreendidas entre 10-13 valores, esse número baixou para 13 no 2º trimestre, e subiu para 17 no 3º trimestre. Ressalta-se que em nenhuma das duas turmas se achou um aluno sequer na categoria de muito bom.

Sendo a avaliação das aprendizagens dos alunos um dos indicadores para avaliação do professor, podemos afirmar que houve melhor trabalho na turma do professor sem formação pedagógica. Mas, também, devemos ter a prudência de relativizarmos esses resultados porque são muitos os fatores envolvidos no processo de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos feito esta incursão teórica, metodológica e empírica, resta-nos tecer algumas considerações finais em torno do tema da nossa dissertação. Vamos fazer uma retomada das principais conclusões dos capítulos desenvolvidos, uma reflexão sobre os resultados encontrados no campo de pesquisa empírica e, finalmente, abriremos as perspectivas para futuras pesquisas relativamente ao tema “Formação pedagógica e ação docente”.

O fenômeno da heterogeneidade no seio dos professores angolanos tem raízes sócio-históricas. A independência da República de Angola foi marcada por fatos que a história se encarregou de forjar. O governo colonial português não formou quadros suficientes que pudessem assegurar o país em todas as esferas da vida social. Herdou-se uma taxa muito grande de analfabetismo e um número insuficiente de professores preparados para assumir o setor da educação. O então Governo socialista formado pelo Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), em 22 de novembro de 1976, um ano após a proclamação da independência nacional, abriu a campanha nacional de alfabetização.

Considerando a abrangência da referida Campanha e a escassez de professores, o governo recrutou os poucos quadros que tinha para que pudessem participar na Campanha, o que incluiu até cidadãos com apenas o 4º ano de escolaridade. Um esforço foi feito para a formação de professores, criando, inicialmente, os Cursos de Formação Acelerada (CFA), que conferia aos formandos o 6º ano de escolaridade a formação pedagógica. Posteriormente estes cursos evoluíram para Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), que recebiam candidatos com o 6º ano de escolaridade e que tinham como perfil de saída o 8º ano de escolaridade com a devida formação pedagógica. Os professores assim formados lecionavam no Ensino Primário. O corpo docente para o Ensino Secundário era formado nos Institutos Médios Normais de Educação, com perfil de saída o 12º ano de escolaridade, com a colaboração de professores expatriados. Os Institutos Superiores de Ciências da Educação responsabilizaram-se pela formação de professores que pudessem lecionar no Ensino Médio.

Com o recrudescer da guerra civil, os professores, assim como os outros trabalhadores da função pública, passaram a auferir salários que não podiam cobrir as necessidades mais elementares. Esta degradação da condição docente provocou uma fuga massiva de professores que abandonavam a profissão docente e preferiam procurar empregos que lhes pudessem proporcionar melhores salários. Outros ingressavam para a docência em jeito de se escaparem do desemprego, mas quando aparecesse o emprego que pagasse melhor,

abandonavam o professorado. Diante desta situação de escassez de professores, o Governo deixou de exigir a formação pedagógica como requisito básico para o recrutamento. Isto abriu as portas para o ingresso de quadros sem a mínima formação pedagógica. Com a melhoria dos salários para os professores não universitários, a formação pedagógica voltou a ser exigida no processo de recrutamento, restando apenas os que já haviam ingressado antes e alguns que lecionam disciplinas técnicas nos institutos de formação técnica, nomeadamente escolas industriais e de economia.

Nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Secundário, por inúmeras razões, acontece o desvio do perfil. Professores formados numa determinada área lecionam disciplinas que não têm nenhuma afinidade com a sua formação inicial. As disciplinas como Língua Portuguesa, Educação Moral e Cívica, Educação Laboral, Educação Física, Educação Visual e Plástica e Empreendedorismo são lecionados por professores sem essa formação específica. Este desvio se deve à falta de professores formados em tais áreas, já que as instituições de formação de professores da província de Cabinda têm perfis de saída muito limitados. Foi apenas a três anos que o Instituto Superior de Ciências da Educação em Cabinda integrou no seu plano de formação o curso de Ensino de Língua Portuguesa. A adequação dos currículos das escolas de formação de professores sediadas na cidade de Cabinda aos planos curriculares do subsistema do ensino geral é uma necessidade premente para uma melhor formação profissional. Essa necessidade é sentida pelos professores da escola em que realizamos a pesquisa.

Diante desta realidade docente é preciso muita ponderação na avaliação do professor. Como aconselha Perisé (2011, p. 145), é preciso avaliar o professor, mas essa avaliação não se deve limitar na pessoa do professor, nos seus resultados, responsabilizando-lhe unilateralmente pelos eventuais resultados negativos. É preciso avaliar os professores, sem dúvida, mas avaliar também suas circunstâncias e suas condições de formação e de exercício docente, começando pelo próprio local em que o trabalho docente se realiza. Para avaliar melhor o desempenho profissional de um professor na sala de aula, é preciso avaliar, concomitantemente e com igual interesse, a própria sala de aula: avaliar o número de alunos que se acomodam ali dentro, limpeza, a luminosidade e temperatura, sua acústica, a qualidade dos materiais utilizados e tantos outros aspectos concretos, na sala de aula e para além dela; aspectos de ordem prática, decisivos para que as teorias da aprendizagem possam ser mais bem aplicadas. Em suma, não devemos considerar o professor como o único herói dos bons resultados ou como o único culpado pelos maus resultados que se podem verificar no número de repetências e desistências.

É neste espaço institucional onde acontece a ação docente. Quando se quer falar do desempenho profissional do professor, é preciso ir ao encontro do seu fazer diário, procurar saber como é que ele combina o seu plano com a execução das atividades didáticas. Apesar de a atividade do professor começar fora da sala de aula, quando planeja a aula, é no espaço da sala de aula que o professor demonstra as suas competências em formar outras competências no complexo processo de ensino e de aprendizagem. Foi neste sentido que decidimos acompanhar aulas de dois professores para que fosse caracterizada a relação entre formação pedagógica e o fazer docente. Antes dessa caracterização, no entanto, procuramos saber sobre as representações que os professores têm da profissão docente, as suas práticas docentes e de letramento. Com base nesta pesquisa foi possível concluir que a maior parte dos professores da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa, segundo os próprios professores, domina os conteúdos programáticos que lecionam. Este domínio constitui a dimensão científica dos saberes do professor, aquilo que deve ensinar aos seus alunos. Quanto ao manejo da disciplina que cada professor leciona, apenas 16,67% confessaram não estar preparado para lidar com a disciplina que lecionam. No que tange ao uso das Tecnologias de Informação Comunicação, 38,33% dos professores inquiridos não usa essa ferramenta com regularidade. A percentagem é relativamente baixa, mas não deixa de ser uma preocupação ver, no contexto contemporâneo, um professor que não faz uso das TIC.

Quanto à relação com os alunos e seus encarregados de educação, os professores inquiridos dizem estar mais preparados a manterem uma relação com os alunos do que com os encarregados de educação. Isso se entende porque o aluno é, até certa altura, submisso ao professor. Enquanto que o encarregado de educação está mais afastado da comunidade escolar, e a sua relação com o professor não é tão frequente, além de ser governada por uma dimensão de autoridade administrativa.

Na tarefa de apontar um perfil de práticas de letramento do professor, constatamos que existem alguns traços que fogem de uma prática idealizada. Por exemplo, poucos são os professores que se preocupam em aumentar os seus conhecimentos com a leitura das diferentes áreas de conhecimento. Aparecem aqueles que nem conseguem ler os manuais escolares, algo que nos pareceu estranho. Já os dois professores cujas aulas acompanhamos, a situação era diferente. Eles trabalhavam com os manuais escolares e insistiam que seus alunos adquirissem os livros da disciplina.

Em termos de domínio de conteúdos, verificamos, como era de se esperar, uma insuficiência no professor sem a formação pedagógica. Não conseguia dar uma explicação

aprofundada dos conteúdos, com exemplos que facilitassem a compreensão. Isso se deve não apenas ao fato de não possuir a formação pedagógica, mas, também, por causa da sua formação inicial que é incompatível com a área de conhecimento que leciona. A professora com a formação pedagógica, por outro lado, tem o domínio dos conteúdos que leciona, porque, para além de ter uma formação pedagógica, fez, no Ensino Médio, o curso de Biologia e Química. Isso é importante porque, embora seja constatada a presença de uma prática muito similar, já que a recitação de conteúdos é um procedimento recorrente dos professores, é preciso destacar que em vários momentos, a ausência de uma formação específica produz estratégias cujo resultado é insatisfatório, como o do professor que usa a retórica das analogias, mas não é capaz de, coerentemente, vinculá-la à área de conhecimento da disciplina que leciona.

No entanto, as estratégias mobilizadas pelos dois não garantem um ensino significativo. Os conteúdos são, via de regra, ditados aos alunos. O professor lê e o aluno escreve, apesar de esses dois professores fazerem o controle em alguns cadernos dos alunos para ver se escrevem bem ou não – o que não era feito para toda a turma. Há uma ausência clara de momentos que promovam a emergência de maior autonomia. Sem essa autonomia dificilmente se pode projetar, em relação aos conteúdos, uma aplicação dos conhecimentos em outras circunstâncias. Quando isto não acontece, o aluno faz apenas uma reprodução de informações, sem a possibilidade de articular novos conhecimentos contextualizados na sua realidade. Enquadramos as duas ações docentes, a da professora com a formação pedagógica e a do professor sem a formação pedagógica, dentro de uma pedagogia tradicional em que o professor se apresenta como aquele que ‘veicula’ conhecimento, principalmente porque a estratégia de recitação de conteúdos é a marca que constitui a principal ação docente presente em uma aula. Esse traço também aparece nas avaliações contínuas. As perguntas formuladas pelos dois professores eram sempre de reprodução, estimulando apenas a capacidade de retenção dos alunos. Destas estratégias ocasionaram resultados, nas notas dos alunos durante os três trimestres letivos, muito próximos nas duas turmas. Dos dois, ninguém conseguiu pelo menos um aluno com categoria “muito bom”.

Uma vez que existem grandes similaridades na ação docente registrada no acompanhamento das aulas, podemos afirmar que é preciso relativizar a ênfase na formação pedagógica dos professores. Pode acontecer que alguém que nunca tenha passado por uma formação docente seja, com a experiência em sala de aula, um bom professor. Como, também,

pode acontecer o contrário, um professor com formação pedagógica ser um docente com lacunas.

Para um processo de ensino e aprendizagem à altura do século XXI, o Estado precisa investir mais nas condições de trabalho dos professores. Um maior investimento nas escolas com bibliotecas, laboratórios e técnicos formados em matéria de laboratório, é uma condição importante para a busca de qualidade do Ensino Secundário. A falta de biblioteca numa escola, como é o caso das escolas do 1º ciclo do Ensino Secundário, não ajuda os professores e alunos a cultivarem a prática de leitura, o que coloca o ensino em uma rotina cansativa. Também, não basta criar laboratórios sem a formação do pessoal que possa aí trabalhar, como o que acontece na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa. Existem, nesta escola, os laboratórios de Física, Química e Biologia, mas não estão ativos por falta de técnicos. Tanto os alunos como os professores não têm acesso aos conhecimentos imediatos apresentados pelas novas tecnologias de informação, como por exemplo, a *internet*. Os apontamentos ditados pelos professores são o único recurso que os alunos da escola de Luvassa têm. A qualidade de ensino é uma consequência de conjugação de esforços vindos de todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Esta pesquisa não esgota tudo o que se precisa saber sobre a formação pedagógica e a ação docente. Muitos aspectos devem ser ainda explorados. Por isso, deixamos o campo aberto para que seja pensada uma maior compatibilidade curricular das escolas de formação de professores com as grades curriculares das escolas do ensino geral, o estatuto social do professor, para que haja uma reflexão e uma ação que qualifique os processos de formação inicial e continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. *Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens: 1º ciclo do Ensino Secundário. Reforma Educativa*. Luanda: INIDE, 2011.

AGÊNCIA NACIONAL DE INVESTIMENTOS PÚBLICO (ANIP). O salário mínimo nacional. *Boletim de informação*. 30 Abr. 2007. Luanda: ANIP, 2007.

ALVES, L. *Teoria atômica*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/quimica/teoria-atmica-dalton.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
_____. Quem deforma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, Out./Dez. 1985.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOAS, B. M. de F. V. Desafios da avaliação no curso de magistério: ensinar ou praticar a avaliação? In: *Linhas críticas: a formação dos profissionais da educação. Revista Semestral da Faculdade de Educação*. v. 7, n. 12, Jan./Jun. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. de. As relações entre organização do ensino e a atividade de aprendizagem. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. São Paulo: Pontes Editora, 2012.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTO ROSA, M. V. de F. P.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, D. *Atividade docente*. (Verbetes). Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=39>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

DAYRELL, J.Tarcísio. *A escola como espaço sócio-cultural*. (1996) disponível em <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=dayrell&btnG=&lr>. Acesso no dia 17 set. 2013.

DELMÁS, A. *Planejamento participativo na escola. Elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, R. E.; LÓPEZ S. B. *Conhecimento, Interesse e poder na Produção de Políticas Curriculares*. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 15 out. 2010.

DORON, R.; PAROT, F. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; CARVALHO BRAGA, M. M. S. de; FRANÇA, M. do S. L. M. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERREIRA, M. H. Mesquita; FRADE, I. C. A. S. Alfabetização e letramento em contextos digitais: pressupostos de avaliação ao software HagáQué. In: RIBEIRO, A. E. M. N.; COURA, J. S; SILVA, R. B. da. (Org.) *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003. [1970].

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papyrus, 1995.

FOULQUIÉ, P. *Dicionário da língua pedagógica*. Tradução Francês – Português de Maria Helena Fernandes e Mário Teixeira. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.

GALVÃO, A. M. de O.. “Leitura de professores: o que diz a história da educação brasileira.” In: MARINHO, M. (Org.), *Ler e navegar: Espaços e percursos leitur*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.77-118

GATTI, B. A. Formação de professores. In: GARCIA, W. E. *Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. *Plano nacional de formação de quadros 2013-2020: programa de ação 2013-2014*.

GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. Conselho de Ministros. Estatuto orgânico da carreira dos docentes do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração de educação. In: *Diário da república: órgão oficial da república de Angola*. I Série, n. 15. Luanda: Imprensa Nacional, 4 de mar. de 2008.

GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, Conselho de Ministros. *Estratégia integrada para melhoria do sistema de educação, 2001- 2015*. Luanda: Conselho de Ministros, 2001.

GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. Conselho de Ministros. Ministério da Educação. *Relatório da fase de experimentação do ensino primário e do 1º ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Comissão de Acompanhamento da Reforma Educativa, 2010.

GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, Conselho de Ministros. Ministério da Educação. *Curso de formação de professores: didática geral*. Luanda: Direção de Formação de Quadros de Ensino, 1980.

GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. Conselho de Ministros. Assembleia do Povo. Lei nº 17/90: sobre os princípios a observar pela administração pública. In: *Diário da República: órgão oficial da República Popular de Angola*. I Série, n. 46. Luanda: Imprensa Nacional, 20 de out. de 1990.

HARRIS, T. L. e HOGES, R. E. *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HANCHANE, S.; VERDIER, E. Economia da educação. In: VAN, Z. A. *Dicionário de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, [2008].

LAROSE, F. DIRAND, J. M.; DAVID, R.; LAFRANCE, S.; CANTIN, J. Les technologies de l'information et de la communication em pedagogie universitaire et à formation de la profession enseignante: mythes et réalités. *Education et francophonie*, 27. Disponível em: <<http://acelf.ca/revue/XXVII/articles/larose.html>>. Acesso em: 21 set. 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *Construção dos saberes: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARINHO, M. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAUÉS, O. C. *Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/2003.

MELO, N. A. R. de. Planejamento Participativo uma Ferramenta Básica no Processo Ensino-Aprendizagem In: *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica*. Tocantins: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?cites=12888059189776257648&as_sdt=2005&scioldt=0,5&hl=pt-BR>. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A. *Astros*. (2006). Disponível em: <<http://astro.if.ufrgs.br/iau.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

OLIVEIRA, J. F. de; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F. *Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PADILHA, R. P. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. Disponível em: <http://jakcanoas.blogspot.com/2010_06_01_archive.html> Acesso em: 24 fev. 2014.

PERISSÉ, G. *O valor do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. [2000]

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A; NÓVOA, A.(Org.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERSON, P. D. *O professor do Ensino Básico*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETROVSKIET, A. V.; BRUCHLINSKI, A. V.; ZINTCHENKO, V. P.; ZINTCHENKO, P. I.; ZINTCHENKO, T. P.; ITELSON, L. B.; ET. et. al. *Psicologia*. Moscovo: Progresso, 1989.

REDIN, E. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo, a gente brinca*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RIOS, T. A. *O espaço físico da escola é um espaço pedagógico*. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/espaco/espaco-fisico-escola-espaco-pedagogico-630910.shtml>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

SAVIN, N. V. *Pedagogía*. Habana: Pueblo y Educación, 1978.

SECO, G. M. dos S. *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. Lisboa: Edições ASA, 2002.

SERRES, F. Mídias digitais e comunicação. (2008). Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=serres+%282008%29&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 20 set. de 2013.

SIÉROFF, E. Mecanismo de atenção. In: VAN, Z. A. (Coord.). *Dicionário de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILEPO, C. *A formação de professores do primeiro ciclo do Ensino Secundário em Angola: o caso do Instituto Garcia Neto, 1975-2009* (Dissertação). Porto: Universidade do Porto, 2011.

SILVA, M. V. *Condição docente*. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=413>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, [1998].

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. [1. ed. 2002]. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIÑAO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). *História da educação: arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

VROOM, V. H. *Work and motivation*. New York: John, Wiley & Sons, 1964.

WILCH, G. H. Importância do gênero no alcance dos objetivos de desenvolvimento do milênio.. *Revista do Centro Universitário de Cabinda – Agostinho Neto*, n. 2, Jul./Ago. Cabinda: Centro Universitário, 2007.

ZAU, F. *Do ato educativo ao exercício da cidadania: compilação de artigos publicados no Jornal de Angola*, 2007, 2012. Luanda: Mayamba Editora, 2012.

ANEXO 1
Credencial



REPÚBLICA DE ANGOLA
Governo da Província de Cabinda
SECRETARIA PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Gabinete da Secretária

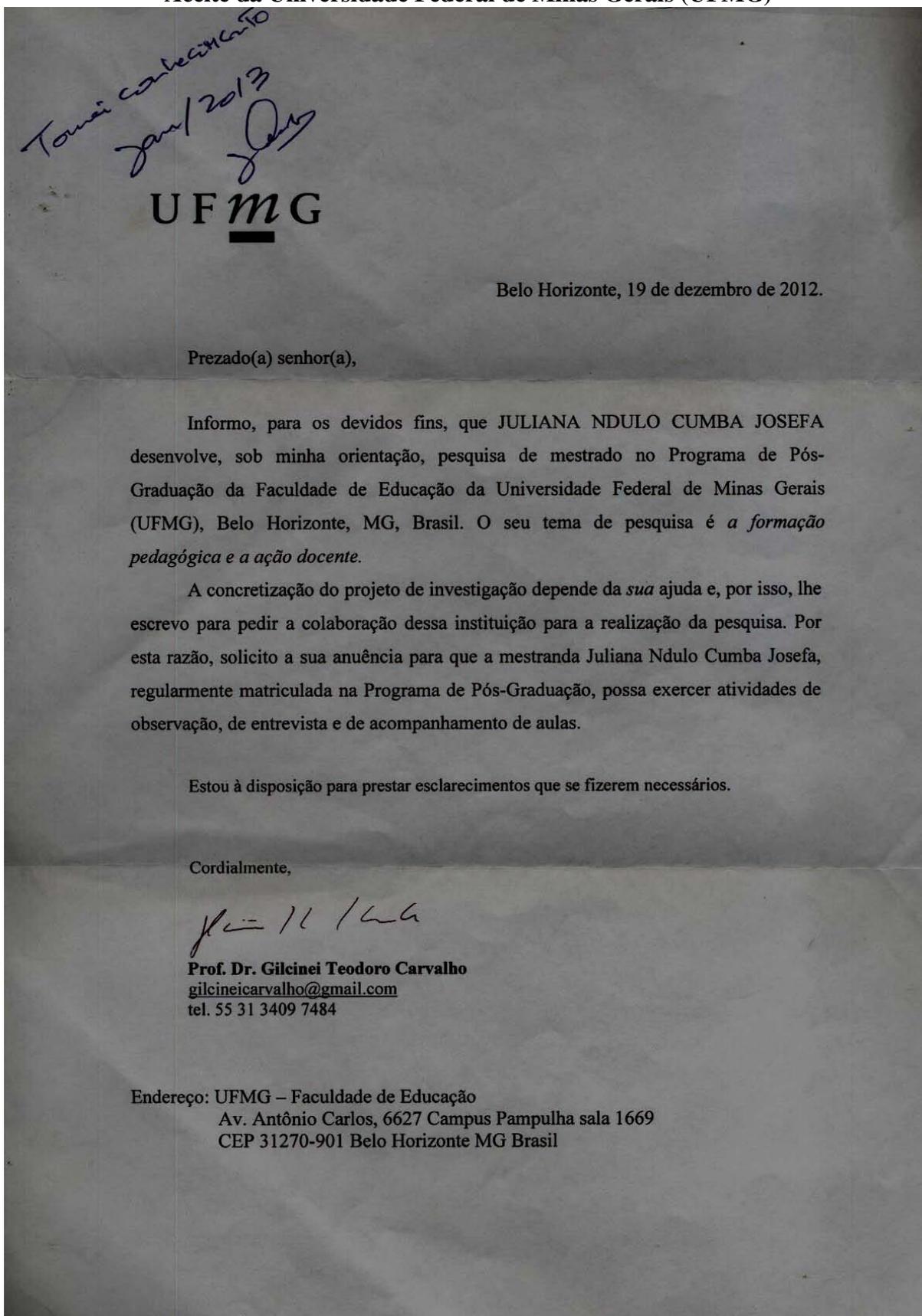
CRENCIAL

A SECRETARIA PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, CREDENCIA A **SENHORA JULIANA NDULO CUMBA JOSEFA**, ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS "BRASIL", PARA JUNTO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DO I CICLO LUVASSA, PROCEDER A PESQUISA, A FIM DE OBTER OS DADOS NECESSÁRIOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO SEU PROJECTO.

SECRETARIA PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO DE CABINDA, EM CABINDA,
AOS 18 DE FEVEREIRO DO ANO 2013.

A SECRETÁRIA PROVINCIAL,
Helena Marciano
HELENA BERTA BUCA VANDO MARCIANO – MSc.

ANEXO 2
Aceite da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)



ANEXO 3
Diário da República – Órgão Oficial da República de Angola



Terça-feira, 4 de Março de 2008

I Série — N.º 40

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número — Kz: 90,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional — E. P., em Luanda, Caixa Postal 1306 — End. Teleg.: «Imprensa»	ASSINATURAS		O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª séries é de Kz: 75,00 e para a 3.ª série Kz: 95,00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na Tesouraria da Imprensa Nacional — E. P.
		Ano	
	As três séries	Kz: 400 275,00	
	A 1.ª série	Kz: 236 250,00	
	A 2.ª série	Kz: 123 500,00	
	A 3.ª série	Kz: 95 700,00	

SUMÁRIO

Conselho de Ministros

Decreto n.º 3/08:

Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação. — Revoga toda a legislação que contrarie o presente decreto, nomeadamente o Decreto n.º 11-J/96, de 12 de Abril.

CONSELHO DE MINISTROS

Decreto n.º 3/08

de 4 de Março

Convindo adequar o Estatuto da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário em função das especificidades que decorrem da complexidade do sistema da educação, actualmente sujeito não só a condicionamentos de um contexto de reconstrução e estabilização, como também a um processo de reforma;

Considerando que o estatuto vigente já não satisfaz o exercício de equilíbrio entre a expansão da oferta do ensino público (acesso) e a sua qualidade;

Considerando que a problemática de categorias e promoções na carreira dos docentes do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação, recomenda a adopção de um estatuto configurado sob uma nova base conceptual na óptica da formação e valorização das competências profissionais, enquadramento, gestão e motivação de quadros;

Nos termos das disposições combinadas da alínea f) do artigo 112.º e do artigo 113.º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º — É aprovado o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação, anexo ao presente decreto e que dele faz parte integrante.

Art. 2.º — É revogada toda a legislação que contrarie o presente decreto, nomeadamente o Decreto n.º 11-J/96, de 12 de Abril.

Art. 3.º — As dúvidas e omissões resultantes da interpretação e aplicação do presente diploma são resolvidas pelo Conselho de Ministros.

Art. 4.º — O presente decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros, em Luanda, aos 28 de Novembro de 2007.

O Primeiro Ministro, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*.

Promulgado aos 19 de Fevereiro de 2008.

Publique-se.

O Presidente da República, **JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS**.

ARTIGO 12.º
(Requisitos de provimento)

Constituem requisitos de provimento para a categoria de professor do 1.º ciclo do ensino secundário diplomado:

- a) possuir como habilitação mínima o curso médio de formação de professores ou equivalente, certificado pelo Ministério da Educação;
- b) possuir o II ciclo do ensino secundário e formação pedagógica certificada pelo Ministério da Educação;
- c) ter perfeito domínio da língua portuguesa.

ARTIGO 13.º
(Perfil do professor II ciclo do ensino secundário diplomado)

Para o exercício da função docente no II ciclo do ensino secundário é necessário que os candidatos possuam o seguinte perfil:

- a) conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do II ciclo do ensino secundário;
- b) possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação;
- c) dominar os conteúdos programáticos, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ao ensino nas instituições escolares, bem como a melhor utilização dos manuais escolares;
- d) conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexo e em rápida mudança;
- e) conhecer as perspectivas educacionais que enformam o currículo dos alunos do II ciclo do ensino secundário;
- f) definir os objectivos específicos com base nos objectivos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, ou seja, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sócio-cultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;
- g) adoptar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do jovem;

- h) preparar o adolescente para um enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente e compatível com uma inserção social harmoniosa na comunidade;
- i) proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- j) desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- k) colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;
- l) identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais;
- m) distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos;
- n) assumir uma atitude de respeito pela importância da actividade docente na formação da personalidade humana, e no desenvolvimento sócio-económico da sociedade.

ARTIGO 14.º
(Requisitos de provimento)

Constituem requisitos de provimento para a categoria de professor do II ciclo do ensino secundário diplomado:

- a) possuir como habilitações mínimas o bacharelato de ciências de educação ou equivalente, certificado por órgão competente do Governo;
- b) possuir o grau de bacharel em outras ciências e formação pedagógica certificado por órgão competente do Governo.
- c) ter perfeito domínio da língua portuguesa.

SECÇÃO II
Tipo de Provimento do Corpo Docente

ARTIGO 15.º
(Provimento por nomeação)

1. As categorias previstas nas alíneas a) e b) do artigo 7.º são providas por nomeação, através de despacho do governador de província, mediante proposta da Direcção de Recursos Humanos do Ministério da Educação.

2. As categorias previstas nas alíneas c) e d) do artigo 7.º são providas por nomeação, através de despacho do Ministro da Educação, mediante proposta da Direcção de Recursos Humanos.

- b) executar tarefas de orientação metodológica e de aplicação generalizada dos programas de ensino;
- c) elaborar orientações didácticas de métodos de direcção e controlo do processo de ensino e aprendizagem; tipificar equipamentos e meios didácticos de ensino, bem como orientar a sua utilização;
- d) elaborar propostas de exames e provas de avaliação;
- e) elaborar e participar na elaboração de propostas de normas de organização escolar, orientar a sua aplicação e controlo;
- f) realizar o controlo e a avaliação do trabalho escolar; regulamentar e orientar a aplicação das instruções relativas ao trabalho educativo e à ligação da escola com a comunidade;
- g) elaborar propostas de instrumentos e regulamentos de avaliação pedagógica;
- h) acompanhar e orientar os futuros professores ou outros profissionais, nas práticas pedagógicas e no estágio;
- i) organizar e orientar cursos e seminários para professores, ou outros profissionais de nível primário;
- j) conhecer a política nacional do sistema educativo;
- k) executar outras tarefas de maior ou menor complexidade, quando necessário.

3. O provimento em funções de técnico pedagógico de nível 2 faz-se por despacho do Ministro da Educação, mediante proposta do órgão de recursos humanos.

4. São providos nas funções enunciadas no n.º 2 deste artigo os técnicos docentes habilitados com:

- a) curso médio de formação de professores ou equivalente com 5 anos de experiência mínima, no exercício da função docente e boa avaliação de serviço;
- b) o II ciclo do ensino secundário e formação pedagógica, com 10 anos de experiência docente e boa avaliação de serviço.

SECÇÃO II

Especialista de Administração da Educação

ARTIGO 21.º

(Especialista de administração da educação)

1. O especialista de administração da educação é aquele que exerce funções técnico-pedagógicas numa estrutura da educação (ministério, direcção provincial ou municipal), a quem são requeridas as seguintes competências:

- a) exercer funções consultivas de natureza técnico-científica, com responsabilidade, iniciativa e autonomia, permitindo a interligação de várias áreas de actividade;
- b) investigar e criar alternativas de solução apropriadas para os problemas da sua área;
- c) organizar, orientar e controlar o processo de concepção e avaliação curricular;
- d) elaborar propostas de planos de estudo e programas de ensino, caracterizando objectivos e conteúdos curriculares, determinando meios e estratégias de ensino;
- e) elaborar ou participar na elaboração de manuais escolares, guias metodológicos e bibliográficos, conceber, aperfeiçoar e elaborar critérios e instrumentos de avaliação pedagógica;
- f) elaborar e dirigir trabalhos de diagnóstico e prognóstico do sistema educativo, e estudo de avaliação da sua eficácia e pertinência, enquanto componente do sistema social;
- g) dirigir, coordenar e controlar a realização de estudos, projectos, propostas de acção, programas, planos e relatórios;
- h) realizar actividades de campo no âmbito de prospecção ou execução de propostas;
- i) orientar e apoiar os técnicos de categorias inferiores, tendo em vista a elevação da capacidade técnico-científica;
- j) realizar trabalhos de alto nível ou de consultoria nas estruturas de educação;
- k) dominar os procedimentos de concepção, planificação, análise, administração, direcção e avaliação do sistema de educação, bem como a legislação e regulamentação principal da actividade educativa;
- l) conhecer a política nacional do sistema de educação e a sua fundamentação filosófica e pedagógica;
- m) executar outras tarefas de maior ou menor complexidade, quando necessário.

2. O provimento na função de técnico especialista de administração da educação faz-se por despacho do Ministro da Educação, mediante proposta do órgão de recursos humanos.

3. São providos nas funções enunciadas no n.º 2 do presente artigo os técnicos docentes habilitados com:

- a) o doutoramento numa área das ciências da educação;

1. *Categoria de professor do ensino primário auxiliar:*

- a) professor do ensino primário auxiliar, do 1.º escalão;
- b) professor do ensino primário auxiliar, do 2.º escalão;
- c) professor do ensino primário auxiliar, do 3.º escalão;
- d) professor do ensino primário auxiliar, do 4.º escalão;
- e) professor do ensino primário auxiliar, do 5.º escalão;
- f) professor do ensino primário auxiliar, do 6.º escalão.

2. *Categoria de professor do ensino primário diplomado:*

- a) professor do ensino primário diplomado, do 1.º escalão;
- b) professor do ensino primário diplomado, do 2.º escalão;
- c) professor do ensino primário diplomado, do 3.º escalão;
- d) professor do ensino primário diplomado, do 4.º escalão;
- e) professor do ensino primário diplomado, do 5.º escalão;
- f) professor do ensino primário diplomado, do 6.º escalão.

3. *Categoria de professor do I ciclo do ensino secundário diplomado:*

- a) professor do 1.º ciclo do ensino secundário diplomado, do 1.º escalão;
- b) professor do 1.º ciclo do ensino secundário diplomado, do 2.º escalão;
- c) professor do 1.º ciclo do ensino secundário diplomado, do 3.º escalão;
- d) professor do 1.º ciclo do ensino secundário diplomado, do 4.º escalão;
- e) professor do 1.º ciclo do ensino secundário diplomado, do 5.º escalão;
- f) professor do 1.º ciclo do ensino secundário diplomado, do 6.º escalão.

4. *Categoria de professor do II ciclo do ensino secundário diplomado:*

- a) professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, do 1.º escalão;
- b) professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, do 2.º escalão;
- c) professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, do 3.º escalão;
- d) professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, do 4.º escalão;
- e) professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, do 5.º escalão;
- f) professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, do 6.º escalão;
- g) professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, do 7.º escalão;
- h) professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, do 8.º escalão.

CAPÍTULO IV
Funções do Corpo Docente

SECÇÃO I
Funções Específicas do Docente

ARTIGO 9.º
(Perfil do professor do ensino primário)

Para o exercício da função docente no ensino primário, é necessário que os candidatos possuam o seguinte perfil:

- a) conhecer-se, saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua actuação na sala de aulas e na escola;
- b) conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar e do adolescente;
- c) saber identificar a criança com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carece;
- d) dominar os conteúdos programáticos e conhecer bem os manuais escolares, as normas, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino, nas instituições escolares;
- e) possibilitar a compreensão dos factores de natureza legal, institucional e organizacional que contextualizam as práticas educativas na escola;
- f) conhecer as questões mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexo e em rápida mudança;
- g) estabelecer objectivos específicos com base nos objectivos dos programas, das condições das instituições de ensino e do meio ambiente em que estão inseridos;
- h) criar condições para uma aprendizagem:

globalizada, adaptando método, meio de ensino e formas de organização, para que as crianças vejam a realidade como um todo, particularmente nas seis primeiras classes; que promova o desenvolvimento integral e harmonioso da criança; que propicie a integração e colaboração entre alunos e estes com o professor; que decorra de uma gestão flexível e articulada dos programas, de modo que a generalidade dos alunos tenha sucesso nos conteúdos essenciais;

4. O docente do II ciclo do ensino secundário habilitado com o grau de licenciatura deve ser enquadrado no 6.º escalão e só pode ser promovido até ao 3.º escalão.

5. O docente do II ciclo do ensino secundário, habilitado com o grau de mestre, deve ser enquadrado no 5.º escalão e só pode ser promovido, de 3 em 3 anos, até ao 2.º escalão.

6. O docente do II ciclo do ensino secundário habilitado com o grau de doutor, deve ser enquadrado no 5.º escalão e pode ser promovido, de 3 em 3 anos, até ao primeiro escalão.

ARTIGO 26.º
(Admissão)

A admissão dos candidatos aprovados em concurso para a docência deve ocorrer no início do respectivo ano lectivo.

SECÇÃO II
Carga Horária

ARTIGO 27.º
(Regime de prestação de serviços)

1. O regime integral corresponde aos seguintes tempos lectivos semanais:

- a) 27 para a educação pré-escolar;
- b) 24 a 29 no ensino primário, em função do plano de estudo;
- c) 24 para o I ciclo do ensino secundário;
- d) 20 para o II ciclo do ensino secundário;
- e) 20 para a educação especial.

2. Denomina-se tempo lectivo ao período lectivo que corresponde a 30 minutos para a educação pré-escolar, 45 minutos para o ensino primário e secundário do I ciclo e 50 minutos para o II ciclo e para a educação de adultos.

3. Os tempos lectivos semanais para os docentes de instituições de formação de professores e os detentores de cargos de direcção e chefia, são fixados por despacho do Ministro da Educação.

4. Os tempos lectivos semanais para o ensino nocturno e para a educação especial podem sofrer redução, por despacho do Ministro da Educação, sem prejuízo para o cumprimento dos programas.

5. Após 20, 25 e 30 anos de actividade docente com avaliação de desempenho mínima de Bom, e sem que tenha sofrido qualquer sanção disciplinar nos últimos 5 anos, o docente tem direito a redução de 2, 4 e 6 tempos lectivos respectivamente, sobre a carga horária semanal.

6. O docente que preencha os requisitos apontados nos n.ºs 4 e 5 deste artigo, fica habilitado aos benefícios nele referidos, desde que o requeira.

7. Os técnicos pedagógicos e especialistas de administração de educação ficam sujeitos ao regime geral da função pública, quanto à jornada laboral.

8. A remuneração e regalias acordadas contratualmente, não podem ser mais favoráveis do que as definidas para os docentes providos por nomeação, de igual categoria e em iguais circunstâncias, salvo quando devidamente autorizadas pelo Ministro da Educação.

ARTIGO 28.º
(Colaboração docente)

1. É permitida a colaboração docente no ensino público secundário do II ciclo a docentes e outros profissionais, desde que se mostre absolutamente necessário e conveniente para a educação.

2. É igualmente permitida a colaboração docente nos estabelecimentos do ensino privado, desde que tal não resulte em prejuízo para o ensino público.

3. A remuneração e as regalias dos docentes providos por contrato são definidos nos termos do n.º 2 do artigo 41.º do presente estatuto.

ARTIGO 29.º
(Incompatibilidade)

1. Os docentes, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação nomeados, ficam sujeitos ao regime geral da função pública no que respeita às regras de disciplina, incompatibilidades e acumulação com actividades ou cargos públicos ou privados.

2. Os docentes e técnicos pedagógicos e especialistas da educação nomeados não podem ter dupla efectividade.

SECÇÃO III
Formação

ARTIGO 30.º
(Formação do pessoal docente)

A formação do pessoal docente desenvolve-se de acordo com o consignado nos artigos 26.º, 27.º e 28.º da Lei de Bases do Sistema de Educação.

ARTIGO 34.º
(Regime disciplinar)

1. Para além de estarem sujeitos ao regime geral da função pública, sem prejuízo para procedimento judicial, para o que respeita ao regime disciplinar constitui infracção disciplinar, o seguinte:

- a) a prática na sua vida particular de quaisquer actos socialmente reprováveis que ofendam a dignidade de educador;
- b) a exigência ou aceitação de valores monetários, bens materiais, serviços ou benefícios em troca de informações ou solução de um assunto;
- c) o incumprimento de planos e programas de trabalho;
- d) a violação dos regulamentos em vigor na instituição;
- e) a solução de assuntos por processos eticamente reprováveis;
- f) a ausência do docente a serviços de exames;
- g) a ausência a reuniões de avaliação dos alunos.

2. A utilização fraudulenta das provas de avaliação ou de exame, a prática de actos previstos nas alíneas a) e b) do número anterior e a prática de quaisquer outros, que constituam simultaneamente crime punível com pena de prisão maior, são passíveis de demissão.

3. O desempenho negativo, em circunstâncias normais de trabalho, que resulte em mau aproveitamento dos alunos, é tipificado de incompetência profissional e, conseqüentemente, passível de processo disciplinar.

ARTIGO 35.º
(Penas disciplinares)

Constituem penas disciplinares as consignadas no diploma específico do regime geral da função pública, nomeadamente:

- a) admoestação verbal;
- b) censura registada;
- c) multa;
- d) despromoção;
- e) demissão.

ARTIGO 36.º
(Competência disciplinar)

Nos termos da legislação em vigor sobre o regime disciplinar da função pública, têm competência disciplinar:

- a) para aplicação da pena de admoestação verbal todos os responsáveis;

- b) para a aplicação das penas de censura registada e multa, os chefes de departamento, a nível central, governadores provinciais e directores provinciais a nível local;
- c) para a aplicação da pena de despromoção, os directores nacionais e os governadores provinciais;
- d) para a aplicação da pena de demissão, o governador de província e o Ministro da Educação.

CAPÍTULO VIII
Avaliação

SECÇÃO I
Avaliação do Corpo Docente

ARTIGO 37.º
(Avaliação de desempenho)

1. Através da avaliação de desempenho pretende-se em especial:

- a) despertar no docente a necessidade de superação constante, capacitando-o científica e pedagogicamente para as suas tarefas quotidianas;
- b) incentivar a disciplina pessoal do docente no cumprimento de todas as tarefas diárias ou periódicas que concorram para a planificação, organização ou execução da actividade laboral;
- c) contribuir para o aumento do seu prestígio social e brio profissional.

2. A avaliação do docente incide essencialmente sobre os seguintes aspectos:

- a) *actividade docente* — avaliar o domínio da matéria a ensinar, a perícia, a preparação e execução dos planos de aulas, o cumprimento dos planos e programas estabelecidos, o empenho em cursos de superação, a percentagem de aproveitamento e os perfis de saída dos alunos na respectiva classe;
- b) *disciplina profissional* — avaliar o grau de participação nas actividades convocadas e ligadas ao exercício docente, o grau de cumprimento das normas, regulamentos da escola e o comportamento de docente do ponto de vista ético-deontológico;
- c) *tarefas complementares* — avaliar a participação em actividades extra-escolares e o espírito de iniciativa do docente.

APÊNDICE1
Questionário a ser dirigido aos professores

Estimado(a) professor(a)

Somos pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, mais concretamente na Faculdade de Educação.

O processo de colocação de professores é um problema bastante inquietante e que merece em estudo adequado por se tratar de um fenómeno complexo. A relação entre o perfil profissional e as estratégias que se mobilizam na sala de aula pelo professor suscitam vários questionamentos. Por esse motivo agradecemos, desde já, a sua participação preenchendo os espaços em branco, assim como dando o seu ponto de vista.

Género?

M ____ F ____

Há quanto tempo trabalha como docente?

Menos de 5 anos ____ Mais de 5 anos ____ Mais de 10 anos ____

Está satisfeito da sua profissão?

Sim ____ Não ____

Em disciplina se especializou na sua formação anterior/inicial?

Qual é a disciplina que lecciona?

A disciplina com que trabalhou na sua primeira colocação correspondeu com a sua formação?

Sim ____ Não ____

A disciplina com que trabalha actualmente corresponde com a sua formação?

Sim ____ Não ____

Que dificuldades tem encontrado ao leccionar essa disciplina?

Falta de material didático _____

Falta de adaptação _____

Carga horária desequilibrada: _____

Outras dificuldades:

O professor fez algum curso complementar?

Sim ____ Não ____

Como você prepara as suas aulas?

Já houve alguma situação em que ao planejar uma aula encontrou um tema que era uma novidade?

Sim ____ Não ____

Caso a resposta seja afirmativa, que estratégias utilizou?

Tem participado em alguns seminários de capacitação?

Mais de uma vez ____ Mais de 2 vezes ____ Nenhuma vez ____

APÊNDICE2
Questionário aplicado aos professores da escola de Luvassa

UFMG - Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Estimado (a) professor (a),

Somos pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e estamos desenvolvendo um estudo sobre o perfil docente.

A pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica” em Angola (Cabinda) pretende contribuir com subsídios baseados em dados de realidade para orientar políticas voltadas para as condições de trabalho dos professores da Educação.

Agradecemos a sua participação preenchendo o espaço em branco com (x) naquilo que corresponde a sua realidade e dando o seu ponto de vista em algumas questões se for necessário.

1. Gênero:

Masculino () Feminino ()

2. Que período trabalha:

Matinal () Vespertino () Noturno ()

3. Quando iniciou as atividades na Educação, como se sentia em relação ao (a):

a) Domínio dos conteúdos abordados:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()

Preparado () Despreparado ()

b) Manejo da disciplina:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()

Preparado () Despreparado ()

c) Utilização de novas tecnologias:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()

Preparado () Despreparado ()

d) Avaliação da aprendizagem:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()

Preparado () Despreparado ()

e) Comunicação com os alunos:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()
Preparado () Despreparado ()

f) Comunicação com os pais:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()
Preparado () Despreparado ()

g) Trabalho em equipe/colaboração com os colegas:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()
Preparado () Despreparado ()

h) Domínio dos aspetos administrativas da unidade educacional:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()
Preparado () Despreparado ()

i)Planejamento de suas atividades:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()
Preparado () Despreparado ()

j) Conhecimento sobre como as crianças/jovens aprendem e se desenvolvem:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()
Preparado () Despreparado ()

l) Conhecimento sobre saúde, cuidado e necessidade básicas das crianças/jovens:

Muito preparado () Razoavelmente preparado ()
Preparado () Despreparado ()

4. Trabalho extraclasse

Você costuma levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa?

Sempre () Raramente ()
Frequentemente () Nunca ()

5. Satisfação insatisfação salarial

a) Satisfeito () b) muito satisfeito ()
c) insatisfeito () d) razoavelmente ()

Justifica a sua resposta

6. Instrumentos de avaliação predominantes:

a) provas escritas discursivas ()

b) trabalho de grupo ()

c) trabalho individual ()

d) outros: _____

7. Com que frequência você costuma ler?

a) livros (literatura em geral):

Sempre () Raramente ()

Frequentemente () Nunca ()

b) livros (tecnológicos e didáticos):

Sempre () Raramente ()

Frequentemente () Nunca ()

c) Artigos de revistas acadêmicas :

Sempre () Raramente ()

Frequentemente () Nunca ()

d) Jornais:

Sempre () Raramente ()

Frequentemente () Nunca ()

e) Revistas:

Sempre () Raramente ()

Frequentemente () Nunca ()

f) Sites / páginas de internet:

Sempre () Raramente ()

Frequentemente () Nunca ()

Em caso de uso da internet, quais sites você acessa e com quais finalidades:
