

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Francisco António Macongo Chocolate

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO ISCED-CABINDA (ANGOLA):
FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ATUAÇÃO – PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

BELO HORIZONTE

2016

Francisco António Macongo Chocolate

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO ISCED-CABINDA (ANGOLA):
FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ATUAÇÃO – PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença.

Orientadora: Professora Doutora: Silvana Sousa do Nascimento

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2016

C545
T

Chocolate, Francisco António Maçongo, 1979-
Docência no ensino superior no ISCED-Cabinda (Angola) : formação de professores -
atuação – práticas pedagógicas / Francisco António Maçongo Chocolate. - Belo Horizonte, 2016.
397 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Silvana Sousa do Nascimento.
Bibliografia: f. 335-347.
Anexos: f. 348-351.
Apêndices: f. 352-397.

1. Universidade 11 de Novembro, Instituto Superior de Ciências da Educação -- Teses. 2.
Educação -- Teses. 3. Professores universitários -- Formação -- Angola -- Teses. 4. Ensino
superior -- Angola. 5. Professores -- Formação -- Angola -- Teses. 6. Angola -- Educação --
Teses.

I. Título. II. Nascimento, Silvana Sousa do. III. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

Programa de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social. Tese intitulada: **Docência no Ensino Superior no ISCED-Cabinda (Angola): Formação de Professores - Atuação – Práticas Pedagógicas**, de autoria do doutorando Francisco António Macongo Chocolate, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Silvana Sousa do Nascimento – Orientadora
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Aracy Alves Martins
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Prof. Dr. Carlos Pedro Cláver Yoba
Universidade Lueji A´Konde (Dundo – Angola)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Profa. Dra. Delba Teixeira Rodrigues Barros
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Suplente interno

Profª Dra. Elenice de Sousa Lodron Zuih
Pontifícia Universidade Católica (PUC-MINAS) – Suplente externo

Belo Horizonte, 28 de março de 2016

Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6.627 – Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte/MG
Telefone (31) 3409.3409 – Fax (31) 3409.5326

A Albertina Simão, minha mulher;
A Dádiva; HÉlvio; Hélio e Hélcio, meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a DEUS Pai todo-poderoso, pelo dom gratuito da vida e por me ter abençoado com saúde, graças e misericórdias. Em Jesus Cristo e Maria, a quem sou devoto como Legionário.

Especialmente, agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Silvana Sousa do Nascimento, pelas inúmeras orientações que sempre me prestou e pela confiança em mim depositada ao longo da elaboração deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Carlos Pedro Cláver Yoba, por toda ajuda e orientação que sempre me prestou durante a formação.

À Banca examinadora, por todas as sugestões para a melhoria do trabalho. Um agradecimento, em particular, à Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cardoso Gomes, por tudo quanto estamos construindo no mundo do saber.

Ao meu pai (tio), José Pitra Chocolate, pelo cuidado, educação, afeição e encorajamentos que tem me proporcionado nesta vida.

Ao meu irmão, António Chocolate, amigos Luís Benge; Paka Massanga e Ângelo Yoba, pela ajuda, compreensão, e encorajamentos que sempre me proporcionaram.

Aos tios e tias (Vicente Chocolate, Maria José Chocolate e Maria Ana Chocolate), primos e primas, pelo apoio material, moral e encorajamentos, sempre necessários em função da distância.

Ao Colégio Dom Domingos Franque, na pessoa do seu promotor, Francisco Herinque Puati Franque, por toda ajuda que me proporcionou.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG e os colegas da linha de pesquisa, pelo conhecimento e ajuda impar proporcionado durante as aulas e encontros que foram fundamentais para realização deste trabalho.

Aos colegas do Convênio UON/ISCED e UFMG/FaE, com os quais convivi por um tempo breve, pelo caminho juntos trilhado como companheiros de luta para a libertação do saber.

Aos professores e estudantes do curso de Pedagogia IV Ano (2014) do ISCED, participantes desta pesquisa. Obrigado pelas vossas contribuições e depoimentos.

Ao Governo de Angola, pela bolsa proporcionada junto ao INAGBE, que tornou possível essa manutenção no Brasil.

A todos o meu muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho visa analisar as concepções de práticas pedagógicas de professores do curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda, Angola, procurando, desse modo, identificar os principais indicadores sobre a temática. Enquadrada no campo de estudos da docência no ensino superior, partimos do referencial da consideração das múltiplas funções do professor universitário que envolvem o ensino, mas, também, da investigação e atividades de gestão, tanto quanto a consideração da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Para o efeito, levantamos como situação problema a seguinte: quais conhecimentos teóricos os professores do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda utilizam na organização e execução das atividades letivas em sala de aula para a formação de professores no nível superior? Em função a este questionamento, derivamos uma formulação hipotética discriminada em: há um posicionamento de transmissores de conhecimento desconsiderando a subjetividade dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. A pesquisa teve como linha teórica a abordagem histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com ênfase no estudo de caso. Para a colheita dos dados elegemos dois instrumentos: Entrevista semi-estruturada com professores do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda, no caso quatro e grupo de discussão com estudantes do mesmo curso, no caso cinco. Para o efeito elaborou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada e para o grupo de discussão, que incidiu em temas fundamentais, nomeadamente na caracterização dos professores e estudantes, no levantamento de suas trajetórias formativas, nas funções de professor universitário; nas concepções, intenções e práticas da docência universitária. Com base na análise de conteúdo dos dados obtidos, foram identificados um conjunto de subcategorias e de indicadores que evidenciam uma mescla de concepções de práticas pedagógicas que se caracterizam como “transmissores de conhecimentos” e práticas “contextualizadas”. A consideração contextualizadas indica que os docentes começaram a preocupar-se em desenvolverem ações que vão além da dimensão técnica, constituindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professores e estudantes. As práticas características deste modelo foram determinantes para a observância de um novo modelo, ou seja, a emergência de um novo olhar nas práticas dos docentes.

Palavras-chave: ISCED-Cabinda. Formação de professores. Docência no Ensino Superior. Práticas Pedagógicas. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work looks for analyse the teaching practice conceptions of education course teachers of ISCED-Cabinda, Angola, searching in this way for, identify the principal indicators about the thematic. Framed on studies camp of teaching in higher school, we started from multiplies considerations references functions of university teacher, that involves the teaching but, also, the searching and administration activities, as well as the subjectivity consideration of elements involved in teaching-learning process. Throw this, we found as problem situation the following: From What theoretical knowledge the education course teachers of ISCED-Cabinda use in the organization and execution of the lective activities in the classroom for the teachers formation in higher level? Due to this questioning, we derived an hipotetical formulation descriminated in: There is a knowledge transmissors positioning overlooking the studens subjectivity in teaching-learning process. The research had as theoretical line the historical-cultural approach of Vygotsky and colaborators and is characterized as qualitative research emphasized on case study. To collect the data we elect two instruments: semi-structured interview with the education course teachers of ISCED-Cabinda, four in the case and the discussing group with the same course students, five in the case. Throw this was elaborated a semi-structured interview script and for the discussing group, that incided on fundamental themes namely in the teachers and students characterization, surveying their formative course, on the universitarie's teachers functions, on the conceptions, the intention and university teaching practice. Based on contents analysis of the information achieved were identified a combination of subcategory and of indicators that shows a mixture of conceptions of the teaching practice that is characterized as "knowledge transmissors" and practice "contextualized". The consideration contextualized, indicates, that the teachers started worrying about about developing actions that goes further the technical dimension, establishing also of the knowledge and pratical contents contextualized, appreciating the respect and the affective relationship between the teachers and students. the Characteristic practice of this model were determinant for the observance of a new model, it means, a new vision model of the teachers practice emergence.

Keyword: ISCED-Cabinda. Teachers formation. Teaching in higher school. Teaching practice. Historical-cultural theory.

RÉSUMÉ

Ce travail vise à analyser les conceptions de pratiques pédagogiques de professeurs de la série de pédagogie d'ISCED-Cabinda, Angola, cherchant de ce mode, identifier les principaux indicateurs sur la thématique. Encadré dans le champ des études de professeurs d'enseignement supérieur, partons du référentiel de considération des multiples fonctions du professeur universitaire qu'enveloppe l'enseignement mais, aussi, l'enquête et les activités de gestion, tant, quant à la considération de subjectivité des sujets enveloppés dans le processus enseignement-apprentissage. A cet effet, soulevons comme situation le problème suivant: De quelles connaissances théoriques les professeurs de série de pédagogie d'ISCED-Cabinda, utilisent dans l'organisation et exécution des activités des cours dans la salle de classe pour la formation de professeurs au niveau supérieur? En fonction, de ce questionnaire, dérivons une formulation hypothétique discriminée en il ya un positionnement de transmetteurs de connaissance déconsidérée, la subjectivité des étudiants dans le processus enseignement-apprentissage. L'enquête a eu comme ligne théorique, l'abordage historico-culturel de Vygotsky et collaborateurs, et se caractérise comme une enquête qualitative avec emphase dans l'étude de cas. Pour le recueil des données élistons deux instruments il'interview sémi-structurale avec professeurs de la série de pédagogie d'ISCED-Cabinda, dans le cas quatre et le groupe de discussion avec les étudiants de la même série, dans le cas cinq. A cet effet, on a élaboré une liste d'interview sémi-structurale et pour le groupe de discussion, qu'arrive en thèmes fondamentaux, notamment dans la caractérisation des professeurs dans le relèvement de leurs trajectoires formatives, dans le fonctions de professeur universitaire, dans le conceptions, les intentions et les pratiques de profession universitaire. Avec la base d'analyse de contenus des données obtenues ont été identifiées un ensemble de subcatégories et d'indicateurs qui mettent en évidence un mélange de conceptions de pratiques pédagogiques que se caractérisent comme "transonetteurs de connaissances" et pratiques "contextuelles". La considération contextuelle indique, les professeurs commenceront à se préoccuper en développant les actions que vont au-de là de dimension technique, constituée aussi de connaissances et contenus pratiques contextuels, valorisant le respect et la relation affective entre les professeurs et les étudiants, les pratiques caractéristiques de ce modèle ont été déterminantes pour l'observation d'un nouveau modèle, ou bien, l'émergence d'un nouveau regard dans le pratiques de professeurs.

Paroles-clées: ISCED-Cabinda. Formation de professeurs. Profession dans l'Enseignement Supérieur. Pratiques Pédagogiques. Théorie Historico-Culturelle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estatística dos estudantes matriculados no ISCED, curso, período e gênero. Ano Letivo, 2014	133
Quadro 2: Distribuição dos sujeitos da amostra. Docentes do curso de Pedagogia do ISCED/Cabinda, participantes das entrevistas.....	140
Quadro 3: Distribuição dos sujeitos da amostra. Estudantes finalistas do Curso de Pedagogia do ISCED/Cabinda participantes do Grupo de Discussão.	143
Quadro 4: Respostas às questões relacionadas ao eixo: Trajetória Escolar.	161
Quadro 5: Respostas das questões relacionadas ao eixo Atuação Profissional.....	163
Quadro 6: Respostas das questões referentes ao eixo Prática Pedagógica.....	164
Quadro 7: Respostas explícitas em relação ao trabalho realizado com os estudantes no grupo de discussão.	295

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Referente à Formação e Escolha da Profissão	172
Tabela 2: Referente ao eixo Atuação Profissional.....	187
Tabela 3: Referente ao eixo Prática Pedagógica.	202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGOP	Angência Angola Press.
BNA	Banco Nacional de Angola.
CFA	Cursos de Formação Avançada.
CFBD	Cursos de Formação Básica Docente.
DAAC	Departamento dos Assuntos Académicos.
DEIs	Departamentos de Ensino e Investigação.
EGU	Estudos Gerais Universitários.
E-R	Estimulo – Resposta.
FaE	Faculdade de Educação
IES	Instituição do Ensino Superior.
IMN	Instituto Médio Normal.
IMNE	Instituto Médio Normal de educação.
INEF	Instituto Normal de Educação Física.
INFAC	Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural.
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação.
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MAPTESS	Ministério do Emprego e Assistência Social.
MED	Ministerio da Educação.
MPLA-PT	Movimento Popular de Libertação de Angola – Partido do Trabalho.
ONG	Organização Não Governamental.
PMFP	Plano Nacional de Formação de Professores.
PPP	Projecto Politico Pedagogico.
RE	Reforma Educativa.
SADC	Comunidade dos Países da África Austral.
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação.
UAN	Universidade Agostinho Neto.
UCAN	Universidade Católica de Angola.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ULA	Universidade Lusíadas de Angola.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UnIA	Universidade Indempente de Angola.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNUPIAGET	Universidade Piaget.
UNITA	União Total da Independecia de Angola.
UON	Universidade 11 de Novembro.
UOs	Unidades Orgânicas.
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente.

ÍNDICE (SUMÁRIO)

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - ANGOLA: CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E EDUCACIONAL – ENSINO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	35
1.1 Angola: Contexto sociopolítico	36
1.2 Contexto Educacional/Sistema de Ensino	41
1.3 Formação e desenvolvimento profissional em Angola	52
1.4 Tendências Educacionais nos diferentes contextos voltados para a Formação de Professores em Angola	57
1.4.1 <i>Escolas de Formação de Professores</i>	60
1.4.2 <i>Instituto Superior de Ciências da Educação</i>	62
1.4.3 <i>Escolas Superiores Pedagógicas</i>	65
1.5 Ensino Superior	67
1.5.1 <i>Apontamentos Históricos e Contemporâneos</i>	71
1.5.2 <i>Docência nas Universidades</i>	75
1.6 Formação de professores um desafio para o docente do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda	77
1.7 Práticas pedagógicas dos professores no curso de Pedagogia do ISCED- Cabinda	83
CAPÍTULO II - COMPARTILHANDO IDEIAS SOBRE FORMAÇÃO MEDIADA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: SUBJETIVIDADE, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	92
2.1 Teoria Histórico–Cultural	95
2.1.1 <i>O Conceito de Mediação</i>	99
2.1.2 <i>Implicações do conceito Mediação na Prática Pedagógica</i>	101
2.1.3. - <i>Conceito de Linguagem</i>	104
2.1.4 <i>Implicações do conceito Linguagem na Prática Pedagógica</i>	107
2.1.5 <i>O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente</i>	110
2.1.6 <i>Implicações pedagógicas do conceito Zona de Desenvolvimento Iminente</i> ..	112
2.2 A questão da Subjetividade na Formação de Professores	114

2.3 Aprendizagem e Desenvolvimento no contexto da educação escolar. Ponto de vista da teoria Histórico-Cultural.....	119
CAPÍTULO III - CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: O CONTEXTO DA PESQUISA, DA COLETA DE DADOS, OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.	126
3.1 População	126
3.2 Cabinda: Situação geográfica	127
3.2.1 Os grupos familiares em Cabinda	129
3.3 Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED/CABINDA.....	131
3.3.1 Perfil de entrada no ISCED	134
3.3.2 O curso de pedagogia e a formação de professores no ISCED.....	136
3.4 Amostra.	138
3.4.1 Caracterização do Grupo	139
3.5 Procedimentos Metodológicos	145
3.6 Caracterização do Estudo	148
3.7 Coleta de Dados.....	150
3.8 Procedimentos de Análise.....	157
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO:	160
4.1 Resultados	160
4.2 Discussão.....	170
4.2.1 Formação e escolha da profissão	170
4.2.1.1 Formação e Trajetória Escolar	172
4.2.1.2 Escolha da Profissão.....	177
4.2.2 Atuação Profissional.....	184
4.2.2.1 Exercício da atividade em outras áreas.....	187
4.2.2.2 Docência Universitária.....	189
4.2.3 Prática Pedagógica	199
4.2.3.1 Avaliação do Ensino Superior na região.....	206
4.2.3.2 Conhecimento	217
4.2.3.3 Progresso Científico	226
4.2.3.4 Ensinar	230
4.2.3.5 Atuação em sala de aula.....	239
4.2.3.6 Atitude dos Estudantes na ótica dos Professores	249
4.2.3.7 Aspectos que auxiliam e dificultam a ação do professor em sala de aula...258	

4.2.3.7 Planejamento do Ensino/Preparação das aulas.....	267
4.2.3.8 Prazer na Atuação.....	273
4.2.3.8 Preocupações e Interesses atuais dos Professores.....	282
4. 3 Análise de conteúdo e motivos dos estudantes	293
4.3.1 Categorias de análise para o grupo de discussão.....	294
4.3.2 Análise dos dados	298
4.3.2.1 Conhecimento	298
4.3.2.2 Progresso científico.....	300
4.3.2.3 Ensinar	301
4.3.2.4 Atuação dos professores.....	303
4.3.2.5 O que vocês acham que deveriam aprender aqui e que não estão a aprendendo	305
4.3.2.6 Última palavra sobre tudo quanto acabamos de abordar.....	306
4.4 Cruzando os dados das distintas análises	308
4.5 Os grupos novas ideias novas realidades. Emergência de um “novo olhar” a luz da teoria histórico-cultural.	315
CONSIDERAÇÕES FINAIS	322
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	335
ANEXOS	348
APENDÍCES.....	352

“[...] é responsabilidade da nossa geração de professores preparar adequadamente as novas gerações para os desafios do futuro”.

Carlos Pedro Cláver Yoba (2011)

INTRODUÇÃO

O pensamento acima destacado, que dá início ao texto, partindo da perspectiva histórico-cultural, convida o docente¹ a refletir sobre seu desempenho no processo ensino-aprendizagem, considerando que:

[...] sua atuação no ensino superior tem grande incidência em toda a sociedade, pois o preparo de todos os tipos de profissionais que necessitam de formação especializada está sob sua responsabilidade. Para além do ensino dos conhecimentos técnico-científicos especializados, base para atuação competente nos mais variados tipos de especialização profissional, as dimensões da ética e da responsabilidade social são atribuições do seu trabalho. (ALMEIDA E PIMENTA, 2011, p. 7).

Nossa análise recai na perspectiva histórico-cultural, em função de a mesma considerar em seus pressupostos a capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do estudante,² com base naquilo que potencialmente ele poderá vir a saber, formando, assim, cidadãos capazes de produzir e construir sua própria identidade.

Partindo dessa reflexão e, tendo em conta as dimensões da ética e da responsabilidade apontadas como principais atribuições da atividade do docente no ensino superior, começamos essa nossa reflexão. A mesma possui como área de pesquisa à docência no ensino superior, mais especificamente sobre: formação de professores, atuação, práticas pedagógicas; dos professores do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Ciências de Educação da Universidade 11 de Novembro (ISCED/UON³), Angola. O ISCED/UON é uma instituição do ensino superior público que está a serviço da formação de professores, gestores escolares e outros profissionais da educação e da investigação científica desde a década de 90. Nossa

¹A expressão docente para esta pesquisa será tomada para designar o profissional (professor) que atua no Ensino Superior no ISCED/UON.

² Estamos usando a terminologia estudante em vez de aluno para esta pesquisa, por um lado, em função do Regime Acadêmico da Universidade 11 de Novembro tratar o sujeito em formação no ensino superior na Região Acadêmica III como estudante. O Regime Acadêmico é o documento oficial da Universidade 11 de Novembro onde vêm expressas as normas e todas as orientações acadêmicas de funcionamento. Por outro lado, a cultura escolar característica do sistema de ensino angolano, entende o aluno como sendo aquele que se encontra a frequentar o Ensino Primário até o II Ciclo do Ensino Secundário, enquanto que estudante seria o sujeito que se encontra no Ensino Superior, independente da área de formação.

³ No tema do nosso trabalho usamos a designação ISCED-Cabinda para melhor situar o nosso leitor, logo de primeira dê que ISCED se trata. Contudo, no interior do trabalho, passaremos a nos referir de ISCED/UON para deixar claro que esta instituição esta integrada à Universidade 11 de Novembro.

escolha pelo tema e pela instituição se destaca em função de a maior parte dos discursos advogarem que a qualidade de ensino em Angola depende da qualidade da formação dos professores, tendo como ponto de partida para essa análise as práticas pedagógicas que são empreendidas no interior das salas de aula.

Em nosso entender, a dimensão da ética e da responsabilidade, para serem efetivas, devem levar em conta as atuais demandas da sociedade angolana, fruto dos avanços que se registam na mesma. A sociedade angolana está envolvida em crescentes e vertiginosas transformações e requer que as novas gerações estejam preparadas mediante um processo educativo que responda às suas exigências e desenvolva cidadãos com ideais e comportamento flexíveis, críticos e criativos, com elevados conhecimentos científicos e valores humanos e que estejam formados integralmente para contribuir para o desenvolvimento do país. A formação de cidadãos com ideais e comportamento flexíveis, críticos e criativos permite assumir a realidade global, elemento tão necessário nos inevitáveis processos de globalização que atravessa a sociedade no seu conjunto e, especialmente o sistema educativo.

Nas universidades, esta visão é levada à realidade pelo corpo docente, que se distingue pela sua qualificação especializada nas diferentes áreas do saber humano. Tendo em mente que o professor é o principal ator (entre outros) na configuração de processos de ensino-aprendizagem e, em função da responsabilidade a ele incumbida para a preparação adequada das novas gerações para os desafios do futuro, ou seja, trabalhar no sentido de:

[...] formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização (ALMEIDA e PIMENTA, 2011, p. 7)

Propomo-nos nesta pesquisa, analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores do curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda, tendo em conta a questão da formação de professores em nível superior. Nossa perspectiva recai sobre as práticas dos professores a considerar que a auscultação direta dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem assume uma importância

determinante no conhecimento dos valores que estão sendo assumidos como prioritários no momento atual na formação dos professores.

O intuito de analisa-las, nem de longe significa a sistematização de um modelo didático sobre o que deve e não ser feito na atuação dos professores. O esforço será feito no sentido de acompanhar, com lógica investigativa, os caminhos e as reflexões que estão sendo percorridos por aqueles que têm a missão formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual em constante mudança. A análise da prática feita pelos professores constitui-se como um importante elemento de diagnóstico da representação que fazem de seu próprio trabalho. Por meio desse esforço e, pela consideração das opiniões dos estudantes, é possível compor o relato desse processo e quando sistematizado, poderá contribuir para a melhor qualidade do ensino na universidade.

Procurando identificar os principais indicadores sobre a temática, esta pesquisa tem como referencial a consideração das múltiplas funções do professor universitário que envolvem o ensino, mas, também, a investigação e as atividades de extensão, entre outras, e um modelo da complexidade da própria docência, onde se jogam elementos que vão das crenças aos objetivos ou às práticas de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma unidade que deve encerrar parte de um estudo sistematizado, de investigação e de prática, na perspectiva do ensino e que tenha presente múltiplos fatores condicionantes (econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais contemporâneos), sem descuidar outros aspectos inerentes às subjetividades individuais e coletivas envolvidas nas práticas pedagógicas. Estes propósitos fazem com que se dê relevância à sala de aula, como núcleo de referência da atividade prática dos professores, bem como, à análise e aos significados socioculturais, pedagógicos, políticos etc.; pelo que se entende pertinente abordar temas relacionados com a prática pedagógica no contexto do ensino superior, de maneira a se analisar as tendências pedagógicas nelas manifestas. Estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas no âmbito das práticas pedagógicas e as motivações políticas e institucionais que as produzem, mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da formação de professores, se constituem como tarefas a serem realizadas ao longo da objetivação da pesquisa.

Quando falamos em formação de professores e prática pedagógica, consideramos, em sua essência, a presença da tríade: professor/aluno/conhecimento. Esta tríade está diretamente relacionada aos condicionantes sociais e psicológicos que constituem o ensino viabilizado pela prática docente. Para a presente reflexão, estamos concebendo a prática pedagógica, de acordo com Franco (2012, p. 162), como sendo, “práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Analisando a ideia de Franco (2012), percebe-se que as mesmas são organizadas de acordo com determinadas disposições de correntes teóricas elaboradas pelos teóricos da educação que procuram definir linhas de atuação sobre as quais deverá recair o trabalho do professor. Esta atividade deverá fundamentar-se na aquisição do conhecimento e aprendizagem dos indivíduos como meio fundamental para a solução dos problemas que emergem na sociedade onde estão inseridos.

As linhas de atuação caracterizam-se por ações, que se manifestam em conhecimentos e valores. As mesmas têm finalidades educativas e formativas, que possibilitam a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de interações entre indivíduos e contextos. Contemporaneamente, configuram-se na complexidade social e na diversificação das atividades educativas e formativas.

Para a compreensão das posições que aqui serão apresentadas em torno da docência no ensino superior no curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda – formação de professores – atuação profissional – prática pedagógica – cremos ser importante começar com algumas problematizações. A problematização a que nos referimos aqui não se pauta na definição de “problema”, mas sim, em que sentido os professores e estudantes do ISCED, se questionam, a fim de se livrarem daquilo que consideram como ameaças na promoção do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes dimensões: sociais, cognitivas, emocionais e motoras. Especificamente para o curso de pedagogia do ISCED-Cabinda, começamos por refletir nos seguintes termos: quais são as inquietações que vivem os professores e os estudantes do curso de Pedagogia no ISCED? Como se articula

o trabalho do professor no ISCED no curso de Pedagogia com vista à formação de professores?

No suceder da primeira metade do século XX, em função dos avanços registrados no domínio social e, pelas sucessivas conquistas observadas no mundo das ciências naturais e sociais, predominava nessa época a visão de que a escola tinha um papel fundamental na edificação de uma nova sociedade. A mesma deveria se pautar na justiça, ser moderna, aberta e democrática, de maneira que a escola pública, gratuita e obrigatória, serviria como mecanismo que garantiria o acesso à educação. Com esse propósito, a mesma possibilitaria da oportunidade à igualdade de oportunidades a todos, com isso permitindo que todos os indivíduos tivessem os mesmos direitos e oportunidades.

Foi, entretanto, no contexto da democratização do acesso à escola que se tornaram evidentes os problemas das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais. O otimismo marcante do período anterior foi substituído por uma postura de cunho mais pessimista, justificada na influência da origem social nos resultados escolares, ou seja, a forte relação existente entre desempenho escolar e origem social (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros). Estas questões, que anteriormente não eram tidas em conta, passaram a se constituir como premissas para a avaliação do empenho e desempenho dos alunos nas situações de aprendizagem em sala de aula, retirando com isso, de certa forma, alguma responsabilidade ao professor sobre este processo, uma vez que, no entender da classe, se o aluno não aprende a culpa é deste e da família.

Fruto disso, nas escolas angolanas, em particular no ensino superior, os professores deixaram de se preocupar em grande medida com as questões relacionadas à sua prática e ou fazer pedagógico em sala de aula e, passaram a se queixar cada vez mais da falta de base dos estudantes. Frequentemente, os mesmos interrogam-se: Como alguns conseguiram terminar o ensino médio? Como conseguiram passar pelo processo de seleção para ingresso no ensino superior em uma faculdade de ciências da educação? Como ensinar estudantes que na faculdade ainda apresentam imensas dificuldades na leitura e na escrita? Prosseguir com o processo de ensinar novos conteúdos, vistas as grandes e diferentes dificuldades

apresentadas para um resultado satisfatório na aprendizagem dos estudantes, passou a ser uma luta que os professores travam todos os dias na sala de aula, segundo eles mesmos.

Os estudantes, por sua vez, com o desejo de crescerem pessoal e profissionalmente, muitos realizando o grande sonho de chegar à universidade se deparam com as inúmeras deficiências que trazem pelo preparo acadêmico (in)adequado. Na busca de elementos que deem alguma significância na formação destes, para o aprendizado e desenvolvimento de maneira a superar as dificuldades que trazem dos anos anteriores, a maior parte acaba se decepcionando. Isso acontece pelo fato de depararem que a “autonomia” que se espera dos estudos nesse nível de ensino não passa de uma ilusão, uma vez que, encontram professores que atuam tendo como metodologias aquelas consideradas no âmbito acadêmico como tradicionais (racionalidade teórica onde a opinião do aluno não é tida em conta). Essa situação particular tem levado que muitos sejam reprovados em determinadas disciplinas, outros trocam de cursos e ou faculdades e, muitos outros acabam desistindo da formação.

Em face da atuação de alguns docentes em relação à forma como apresentam os conteúdos da disciplina que lecionam e na avaliação deste mesmo conteúdo, muitos estudantes questionam-se sobre a importância de certas matérias em seu curso, pois para estes as mesmas não fazem nenhuma diferença em sua formação. Entre os diferentes questionamentos destacam-se os seguintes:

- *Não vejo a razão da existência da disciplina X no nosso curso, pois a mesma não me acrescenta nada em relação ao que vou fazer na sala de aula depois de me formar?*
- *Como é possível um professor que trabalhar com a disciplina X que está ligada ao assunto Y, que deveria explorar mais a nossa realidade, o mesmo nada apresenta sobre ela e quer que a gente estude realidades educativas que em nada tem a ver com a nossa?*
- *Como desenvolver criatividade e autonomia num ensino onde o professor entra na sala de aula e diz: Vocês devem fazer as coisas tal como estou ensinando; Caso alguém apresente algo ao contrário eu não vou considerar?*
- *O professor X de fato! Se tivéssemos pelo menos três destes está instituição seria a melhor. Agora o professor Y, esse nem sei o que está a fazer aqui? Deveria deixar de dar aulas e ir fazer outra coisa.*

Estas situações específicas da realidade do ISCED chamou-nos atenção no sentido de verificar que conhecimento teórico prático,⁴ bem como que metodologias os professores utilizam em suas práticas para a formação dos sujeitos futuros professores. Pelas questões acima, pode se observar que a maioria dos questionamentos apresentados pelos estudantes, em face de atuação dos docentes, gravita a volta da metodologia utilizada por estes no exercício de suas atividades. Como a atuação destes, em nosso entender, está ligada as diferentes manifestações teóricas, definimos como pergunta central para este trabalho a seguinte: Quais conhecimentos teóricos os professores do curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda utilizam na organização e execução das atividades letivas em sala de aula para a formação de professores no nível superior?

Em função da realidade que se observa no sistema educativo angolano e, em particular no ensino superior, tendo em conta a problemática levantada neste estudo, vários outros questionamentos se apresentam pelos quais procuramos refletir no decorrer da pesquisa:

- Como os professores do ISCED-Cabinda visualizam a sua própria atividade?
- Quais são os conhecimentos teóricos os docentes utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?
- Em que e como esses conhecimentos teóricos se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação?

Todas essas questões ecoam na busca por respostas. Acreditamos que a consideração das mesmas nessa reflexão poderá trazer à tona aspectos relacionados ao fazer docente no curso de Pedagogia que, em nosso entender, poderão de alguma forma contribuir nas diversas reflexões que vem acontecendo

⁴O conhecimento teórico prático estão sendo entendidos aqui como às diferentes teorias e ou linhas de pesquisas criadas por diferentes autores, em função a sua prática e investigação dos fenômenos ligados a educação e a psicologia com o propósito de se entender e explicar a questão da aquisição do conhecimento a partir da reflexão da realidade e ou meio ambiente e, de igual modo, a partir de uma análise em relação a inúmeras dimensões no que tange aos processos cognitivos, afetivos, psicológicos, sociais, etc. com uma complexa teia que tem seu ponto centralizado nas subjetividades.

em torno das grandes premissas na formulação e reformulação das políticas públicas nessa área, que por sua vez, podem contribuir em novas formas na organização e condução do trabalho docente neste nível.

Em função do problema atrás mencionado e, fruto dos sucessivos questionamentos que viemos levantando ao longo do texto, para esta proposta de estudo, derivamos uma reflexão hipotética em relação a prática pedagógica dos docentes do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda, descrita em: Há um posicionamento de transmissores de conhecimento desconsiderando a realidade social e a subjetividade dos estudantes no processo ensino–aprendizagem.

Diante da perspectiva apontada, objetiva-se com a realização da pesquisa, análise das concepções e práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda no âmbito da formação de professores no nível superior. Especificamente, estaremos nos preocupando em:

1. Descrever um panorama do contexto histórico e social e da história da educação e educação superior, formação profissional e de professores em Angola.
2. Identificar os fundamentos teóricos que explicam as diversas formas de organização e execução das atividades letivas em sala de aula para a formação de professores no nível superior por meios de opiniões dos docentes e estudantes;
3. Analisar as formas de organização do processo ensino-aprendizagem que são utilizadas na prática dos docentes do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda.
4. Levantar um conjunto de indicações que possam considerar o aparecimento de um novo olhar nas práticas dos docentes do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda.
5. Buscar na prática pedagógica evidências, indícios de avanço, de novo, necessário à construção de uma prática comprometida com a formação de professores para o futuro.

Para a consecução desses objetivos o modelo de investigação que serve de suporte ao estudo, assenta principalmente na abordagem qualitativa, com ênfase para o estudo de caso, uma vez que o objetivo é obter a compreensão mais profunda de certos comportamentos, convicções, crenças, atitudes e sentimentos. A abordagem qualitativa contribui para a importância do estudo, efetivamente, salvo melhor opinião, no fato de observamos que muitos dos estudos que envolvem a análise das práticas pedagógicas de professores e que são divulgados, apesar da sua óbvia utilidade para determinados fins, por vezes denotam a subjugação da vertente pedagógica à perspectiva da abordagem quantitativa, através de tabelas com números, gráficos e estatísticas, portanto, pouco ou nada esclarecedores em relação ao que realmente pensam os atores educativos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Uma vez que a nossa intenção é partir do que os sujeitos apresentam, justifica-se a opção pela perspectiva qualitativa.

A fundamentação teórica foi impregnada nos fundamentos da Psicologia Histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky e colaboradores. Atendendo a complexidade que envolve o estudo da mesma, e reconhecendo que não é possível em uma única abordagem explorar os vários conceitos que sustentam a teoria, neste estudo nos cingimos em três conceitos fundamentais da teoria, sendo: Mediação, Linguagem e Zona de Desenvolvimento Iminente, anteriormente difundida no Brasil por Zona de Desenvolvimento Proximal. Desse modo, autores como o próprio Vygotsky (1997, 2008), Oliveira (2012), Smolka (2002, 2010); Gomes (2002), Prestes (2010), Gonzalez Rey (2003). Moll (1996) e tantos outros da área sustentaram os conceitos de nossa eleição.

Pela teoria histórico-cultural, entende-se que o sujeito, da mesma forma que aprende e recebe os conhecimentos, desenvolve valores, sentimentos, crenças, hábitos e competências profissionais, incentivando assim o desenvolvimento cognitivo e o seu interesse em diferentes disciplinas ou conteúdo. Este interesse deve ser acompanhado pelo reforço por parte do professor de assuntos que estejam ligados à realidade histórico-cultural do contexto onde estiver a efetuar a aprendizagem. A consideração dos aspectos históricos culturais poderá fazer com que a aprendizagem seja de maior valor para o estudante.

Na perspectiva apontada pelo nosso estudo, que versa sobre a formação de professores e práticas pedagógicas, tendo em conta a linha teórica de nossa eleição, entendendo que as concepções escritas efetivadas pelos autores: Zabala (1998), Ribas (1999), Rays (2000), Veiga (2002), Masetto (2003, 2012), Martins (2005), Canário (2006), Pimenta e Anastasiou (2010), Gil (2010), Pimenta e Almeida (2011), Franco (2012), Pimenta (2012) e Libâneo (2013), no campo das práticas pedagógicas e, Nóvoa (1995, 1999), Tardif e Lessard (2008), Tardif (2012), e outros no campo da formação de professores, subsidiam os conceitos e compreensões aqui apresentados, na perspectiva de melhor compreender as representações dos professores presentes em suas práticas, as estratégias de ensino utilizadas que se constituem como uma possibilidade para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Para a consideração das proposições aqui apresentadas, tomamos como ponto de partida para a escolha do tema, além das questões acima descritas, o nosso percurso formativo como professores, que começa na Escola de Formação de Professores (EFP), passando pela graduação, no curso de Ensino da Psicologia que decorreu no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), em Cabinda, bem como a formação no nível de Mestrado. Acrescenta-se a isso, as inúmeras observações que fazemos ao longo da nossa atuação como professores no ensino superior nos cursos de Pedagogia, Psicologia, História, e Biologia, ambos do ISCED-Cabinda, nas disciplinas de Psicologia Pedagógica e Metodologia de Investigação em Educação.

Durante a formação no ensino médio e na graduação, a maior parte dos professores que tivemos nesses níveis trabalhou os conteúdos das diferentes disciplinas que conformavam o plano curricular na época de maneira superficial e, na maior das vezes, não houve articulação entre os componentes formativos e a realidade educativa do país. As práticas pedagógicas dos professores se fundamentaram em uma perspectiva tecnicista e não se constituíram como espaços de aprendizagem da docência. A falta de vínculo com a realidade e os desafios que cercam o exercício da profissão docente foram os principais fatores limitantes da formação que recebemos na escola de formação de professores e o no ISCED.

No decorrer da formação no nível de mestrado no Brasil, vivenciamos outras experiências, participando de atividades ligadas à formação de professores, o que nos permitiu desenvolver uma dissertação nesse campo. No mestrado e, no doutoramento, participamos de debates em diversos grupos de pesquisa, nos quais compartilhamos nossas angústias e inquietações com professores e pesquisadores, bem como com colegas nos diversos espaços em que podemos estar, que envolvem as práticas pedagógicas dos professores. Nestes, podemos suprir algumas das deficiências da nossa formação anterior e perceber que a atuação do professor na sala de aula depende, em grande medida, da posição teórica adotada por este ou pelo sistema de ensino pelo qual exerce a sua atividade.

Nas vestes de professores no ISCED, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, Ensino da Biologia e Ensino da História, nos períodos laboral e pós-laboral, atuando nas disciplinas de Psicologia Pedagógica e Metodologia de Investigação em Educação em alunos do 2º Ano (quarto semestre no Brasil), têm experimentado momentos verdadeiramente angustiantes. A angústia se observa quando muitas vezes somos confrontados pelos estudantes com indagações a respeito do trabalho de alguns professores, como: Professor, na sua visão como consideras uma turma onde a maior parte dos estudantes vão ao recurso e reprovam de classe? Para o professor, nesse caso, quem deveria ser responsabilizado, o professor da disciplina ou os estudantes? O professor X, quando entra na sala, pega no fascículo (apostila), lê e, por fim, diz que já explicou a aula; Se dar aulas é assim, acho que todos estão em condições de fazê-lo.

Em função dessa realidade do ISCED e tendo em conta nossa história de vida como profissionais voltados à área da educação, somos levados constantemente a determinadas indagações. As mesmas pautam-se essencialmente a respeito do “ser” e “estar” dos professores, em sua atuação, não só em sala de aula, como em suas relações no ambiente escolar, e em relação ao que pode, deve e precisa ser feito nesse lugar social, com vista à aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, tendo em conta as grandes exigências da ciência tecnologia que impactam a realidade de muitas escolas e que exigem mudanças na forma de ser e atuar dos professores.

As mudanças referentes à forma de ser e atuar dos professores se verifica mediante o saber pedagógico utilizado por estes no exercício das suas atividades. Segundo Azzi (2002), o saber pedagógico se fundamenta naquilo:

Que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que permite ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, e no contexto da escola em que atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

O exercício da atividade docente, aqui entendida como prática pedagógica, traz consigo um caráter político na perspectiva de que, ao fundamentar-se, ao optar por determinada concepção teórica em educação, o professor revela seu pensar sobre a escola, seu entendimento sobre a formação dos estudantes. Esse pensar, as formas de sua organização e materialização em sala de aula é o que nos interessa explorar neste trabalho.

Na área da educação escolar, sujeitos, currículos e instituições, que se fundamentam na nossa linha de investigação (a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores do ISCED), incorporam-se no campo de estudos relativo à dinâmica dos estudos, oferecido no ISCED, como instituição de ensino. Junta-se a isso a necessidade de se destinar uma atenção especial para as práticas pedagógicas dos docentes considerando sua importância na formação e atuação dos futuros professores.

Toda prática educativa é expressão de determinada concepção ou teoria do conhecimento, e está relacionada a um momento histórico, afirma Mello (2000). Assim, em primeiro lugar, queremos deixar claro que não se trata de criticar a realidade educativa do ensino superior em Angola, em particular a do ISCED-Cabinda, ou ainda uma pretensão de cortes, nem mesmo de confrontar aspectos distintos que caracterizam a realidade da atuação dos professores com a finalidade de dizer qual é a melhor. Em segundo lugar, não queremos nesta abordagem trazer nenhuma receita e, nem muito menos modelos prontos e acabados que deverão nortear as estratégias de atuação que os docentes deverão correr atrás. Corroborando com Masetto (2012):

Queremos apenas neste trabalho dizer que há mudanças significativas em nossa sociedade e que estão afetando o exercício das diferentes profissões, o que está exigindo inovações no ensino superior em seu papel de formador de profissionais. (p. 23).

Desse modo, pretendemos estudar o assunto em uma perspectiva de desenvolvimento integrado, pela própria compreensão globalizadora do desenvolvimento, onde o conhecimento cognitivo (o saber), os conteúdos morais e valorativos (saber ser e estar) e os procedimentos técnicos e éticos (o saber fazer e agir) são entendidos como pilares de um mesmo processo formativo, se constituindo assim, como elementos que conformam a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

Buscamos, desta forma, compreender o fenômeno e ou assunto, a partir do fazer docente, sua atuação e como a mesma contribui para a formação de um professor com uma forte lógica no construtivismo⁵. Tal intenção se releva na medida em que vai permitir estudar o assunto na sua vertente original e concreta. Essa originalidade será considerada mediante a contextualização de propostas de discussão que acreditamos que serão fundamentais para que possamos chegar a algumas considerações e a busca de entendimento em relação ao tema que nós propomos tratar neste estudo.

Assim, em observância as políticas nacionais de formação de professores que apontam na lógica construtivista atrelada à teoria piagetiana, nossa intenção é

⁵ Os documentos oficiais (Currículo de formação dos Professores do I Ciclo, Plano Mestre de formação de professores em Angola), advogam a formação dos professores com uma forte lógica no construtivismo. Contudo, deixam em aberto a noção de “construtivismo”, uma vez que não vinculam a mesma com nenhum autor específico. Contudo, pode-se ler nos referidos documentos, que “para o construtivismo o conhecimento implica sempre um processo de reconstrução e construção no qual o sujeito, em interação com os outros, tem o papel de ator e autor”. Essa construção é consentânea com os processos de desenvolvimento e maturação do indivíduo, a sua marcha no sentido de uma autonomia cognitiva e ética em colaboração com os seus pares. A noção de conhecimento construtivista pressupõe e implica um conjunto de postulados epistemológicos e antropológicos de relevância incontornável quando se procura pensar um modelo de ensino em articulação íntima com um modelo de aprendizagem, ou seja, se procura estruturar uma teoria do ensino sobre o domínio compreensivo científico das formas e processos pelos quais aprendemos e nós desenvolvemos. Ao consultar a bibliografia de que os autores se basearam notamos que a maior parte desta está relacionada ao psicólogo Jean Piaget.

avaliar o assunto sob outro olhar. Corroborando com GOMES (2015), podemos dizer que:

Na atualidade, final do século XX e primeira década do século XXI, a teoria piagetiana vem sendo convidada a dialogar com outras abordagens dentro do campo psicológico como as abordagens psicanalíticas, socioculturais, do processamento de informações dos novos behavioristas. Assim, a psicologia perde o posto de rainha das ciências da educação, como a teoria piagetiana também perde seu posto de rainha das abordagens psicológicas, no campo educacional. Da mesma forma perdera também a abordagem behaviorista. Entretanto, isso não significa que a psicologia ou qualquer uma de suas abordagens tenham deixado de contribuir com a prática da educação. Significa sim que um campo do conhecimento por si só ou uma abordagem psicológica sozinha não pode dar conta da complexidade dos fenômenos educativos. E mais do que isso, qualquer uma pode nos levar a aceitar o desafio de produzir conhecimentos novos e não apenas aplicar os já existentes em nossa prática.

Em consideração ao pensamento de Gomes (2015), a originalidade da pesquisa poderá ser observada, por um lado, na medida em que a análise se comporá em uma perspectiva de estudo com um ponto de vista diferenciado em relação ao corpo teórico adotado pelo país. Esta diferenciação consiste em avaliar a situação sob o olhar da teoria histórico-cultural, em vez do construtivismo piagetiano, uma vez que, pelos discursos oficiais, observa-se que a mesma já não dá conta de formar indivíduos com as competências necessárias para enfrentar o mercado de trabalho e a vida, tal como vem expresso no Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (PMFP), (2008-2015). Segundo este:

Os objetivos definidos para a formação de professores não são compatíveis com a atual situação de formação de professores em Angola. Daí, a necessidade da introdução de medidas para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua ou a distância, no sentido de favorecer o domínio de competências específicas para o desempenho da função docente, a autonomia profissional, atribuindo ao professor responsabilidades coletivas e individuais.

Por outro lado, o estudo se constituirá em uma primeira tentativa de abordar o tema, na vertente da teoria histórico-social da realidade de Cabinda em geral e do ISCED, em particular. Ao analisamos a literatura que tivemos em nossa disposição, verificamos a ausência de estudos que se debruçam acerca desse tema no ISCED. Sendo assim, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para preencher essa

lacuna, na medida em que fornecerá subsídios teóricos e empíricos para que os professores possam, de alguma forma, avaliar o impacto das suas metodologias na profissionalização dos estudantes.

A literatura especializada sobre a prática pedagógica dos professores no ensino universitário e, em particular nos cursos de pedagogia, é um tanto escassa. Essa situação dificulta o nosso estudo, considerando que, nem sempre, a literatura estrangeira referente ao ensino superior é pertinente à realidade angolana. Em Angola, o estudo sobre as práticas pedagógicas, ainda é pouco realizado. Dentre os trabalhos relacionados, destacam-se aqueles de Gomes (2009-2011) e Cardoso e Flores (2009), relacionados às seguintes temáticas: O trabalho docente no contexto angolano: a postura crítica, criativa e científica como requisitos fundamentais; O impacto do hibridismo cultural nas práticas de docentes universitários angolanos egressos de programas de formação em universidades do Brasil; e, finalmente, A formação inicial dos professores em Angola. Problemas e desafios.

Os trabalhos acima descritos tiveram como campo de pesquisa o Ensino Superior. Os dois primeiros refletiram sobre a atuação dos professores na formação dos sujeitos bem como os traços comuns observados nos professores oriundos de Universidades brasileiras a atuarem nas universidades angolanas, em particular na província de Cabinda. O terceiro faz uma abordagem sobre a problemática da formação de professores levado a cabo pelos Institutos Superiores de Ciências de Educação identificando alguns desafios e problemas.

Gomes (2009, 2011) é de opinião que a aquisição de uma postura verdadeiramente crítica, criativa e científica do professor [...] deverá passar, necessariamente, pela introdução de mudanças radicais e profundas nas mentalidades (sobretudo, uma abertura para a aceitação do novo), no sistema político, socioeconômico e cultural do nosso país. Em relação ao segundo estudo, o autor afirma que na atuação desses professores, observa-se traços comuns originários da cultura escolar das Instituições do país por onde se formaram o que dá a estes uma riqueza em comum, o uso de metodologias ativas. Por seu turno, Cardoso e Flores (2009), pensam ser necessário propor com urgência um modelo de organização curricular para a formação de professores baseado em métodos participativos fazendo com que o

aluno futuro-professor seja o principal protagonista do seu processo de formação, promovendo um maior vínculo entre a teoria e a prática.

Para que a nossa busca não ficasse apenas nestes textos, ampliamos as nossas reflexões buscando contribuições de outros autores nacionais e estrangeiros ligados a problemática em estudo. Em alguns estudos de autores estrangeiros, tais como: Domingo (1985), Stenhouse (1986), Munõz (1986), Doyle (1985), encontramos importantes críticas e reflexões sobre o pensamento do professor, seus processos implícitos e estruturas, o modo como teorizam, compreendem e explicam as questões de sua prática. Essa linha de reflexão e pesquisa demonstra a presença de correlação significativa entre a expectativa do professor e o desempenho do aluno:

[...] conhecer as representações dos professores parece ter constituído um ganho considerável, na medida em que elas estão associadas a expectativas e comportamentos que produzem efeitos prolongados e, quase sempre, irreversíveis na vida dos alunos. Seria desejável, conseqüentemente, que o professor tivesse uma percepção dos seus alunos e de sua prática, de modo a não idealizar esta última nem estigmatizar os primeiros. (SILVIA e DAVIS, 1994).

Essa importância reside, de igual modo, no fato de o país ter passado por vários regimes políticos, fruto dos acontecimentos mundiais (colonização, confronto político-ideológico entre capitalismo e socialismo, guerra civil), que foram alterando a política nacional com destaque para o sector da educação, uma vez que a cada era se entendiam de diferentes formas a vida, a economia e o papel do indivíduo na sociedade. São estes panoramas que escolhemos para discutir opiniões (idéias), buscando caminhos que permitam construir e ou reconstruir algo valioso para a sociedade contemporânea.

Ao longo do texto, o leitor será levado a uma reflexão sobre os diferentes elementos que configuram a prática pedagógica dos professores do ISCED-Cabinda, no curso de pedagogia. Assim, para além da Introdução, onde fizemos uma apresentação do tema, problema, objetivos de estudos bem como a justificativa pela escolha do tema, tanto quanto a sua importância, o trabalho contempla por seu turno quatro (4) capítulos.

No capítulo I, o leitor será levado a uma reflexão sobre Angola. Contexto sociopolítico, ensino superior e formação de professores. Neste, a ideia foi apresentar ao leitor a realidade político-social porque Angola passou como mecanismo para a compreensão das políticas que foram adotadas pelo Governo para a formação profissional dos cidadãos, bem como as políticas adotadas no campo da educação para a formação de professores. Ressalta ainda neste capítulo a apresentação do subsistema do ensino superior desde a sua história e toda a política adotada pelo estado para o seu funcionamento. Por fim, termina com uma reflexão sobre a formação de professores como desafio para os docentes do curso de pedagogia, bem como sobre as práticas pedagógicas dos professores do ISCED/UON. Toda essa discussão teve como base os documentos legais que orientam as atividades dos docentes no ISCED/UON, bem como em determinadas análises e reflexões que vem sendo feitas por pesquisadores na área de formação de professores e práticas pedagógicas.

O capítulo II foi designado por: Compartilhando ideias sobre formação mediada na perspectiva histórico-cultural: Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento. O objetivo neste foi, de um lado, apresentar alguns aspectos relevantes da teoria de nossa eleição neste trabalho, de outro lado, uma abordagem sobre a questão da subjetividade na formação de professores. Tendo em conta o objetivo de ensino estar atrelado à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, fizemos uma breve análise desses conceitos, tendo em conta a teoria histórico-cultural.

O capítulo III versou sobre a Metodologia de Pesquisa. Neste, fizemos uma caracterização do estudo onde tratamos sobre a população e a amostra. Podemos ainda no mesmo, fazer a caracterização do ISCED/UON em função de ser a instituição onde se desenvolveu a pesquisa. Finalmente, podemos nos debruçar sobre os instrumentos da coleta de dados, os procedimentos de análise dos dados adotados.

Resultados e discussão se apresentam como capítulo IV. Neste, por meio da técnica de análise de conteúdo, podemos apresentar os resultados que se constituíram em indicadores que possibilitaram a criação de categorias e subcategorias de análise. Por meio da análise, foi possível fazer algumas inferências que se constituíram em

linhas conclusivas deste estudo. Na parte final apresentamos as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

O estudo se apresenta em uma primeira análise do tema para a realidade do ISCED/UON. Com isso, o mesmo não se constitui como documento acabado. Temos a plena consciência de que todo o trabalho leva a determinados questionamentos que poderão proporcionar outras formas de avaliar o fenômeno em estudo. Assim, queremos dizer que estamos abertos para todas as críticas e sugestões que possam vir para a melhoria das proposições por nós apresentadas. Finalmente, esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam, de alguma forma, auxiliar os docentes do ISCED/UON do curso de Pedagogia em suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO I

ANGOLA: CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E EDUCACIONAL – ENSINO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O tema deste capítulo constitui o primeiro eixo que sustentou o pensar e o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Porém, antes de se fazer qualquer descrição a respeito da Docência no Ensino Superior no ISCED/UON (Angola): Formação de Professores - Atuação – Práticas Pedagógicas, gostaríamos de apresentar o contexto sociopolítico por que Angola passou como meio de entender as políticas adotadas pelo país no âmbito da formação de professores, bem como todo o desdobramento em torno das políticas adotadas no ensino superior.

Como mecanismo para a compreensão real das principais correntes que dão sustentação às práticas docentes dos professores do ISCED/UON, torna-se necessário fazer um mergulho no tempo sobre Angola. Trata-se de apontar, segundo Buza (2012) que “Angola, e não República de Angola, porquanto este corte histórico terá seu início ainda na Angola Colônia, percorre a proclamação da República Popular de Angola”, fechando com a implantação da Primeira Legislatura, também denominada de 2ª República, isto é, 30 de Setembro de 2002.

Nesse mergulho temporal, vamos atender, particularmente, o contexto político e social da constituição do país, o contexto educacional, retratando sobre formação e desenvolvimento profissional dos quadros nacionais durante a colonização e após a independência nacional. No final desse mergulho temporal, faremos um passeio sobre as tendências político-educacionais observadas nos diferentes contextos que conduziram e tem conduzido as políticas educacionais do país e que, ao mesmo tempo, em muito, são as norteadoras das finalidades educacionais.

Assim, começaremos por fazer uma descrição do macro contexto angolano. Descrever sobre o macro contexto significa apresentar as características gerais do país em análise, nas quais são produzidas as relações de poder entre as classes sociais, grupos étnicos, homens e mulheres, para que o leitor tenha uma idéia de quem é quem, ou seja, de quem estamos falando, como forma de entender os

mecanismos da busca de soluções locais defendidas e que subsidiam as políticas educacionais e de formação de professores.

1.1 Angola: Contexto sociopolítico

A República de Angola é soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo. Tem como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrata, solidária, de paz, igualdade e progresso social. (Constituição Angolana, 2010, Artigo 1).

A mesma situa-se na costa ocidental da África Austral, a sul do Equador, na África subsaariana. É o quinto país de maior dimensão no continente africano, com uma área de cerca de 1.246.700 km². Os Resultados Preliminares do Censo 2014⁶ mostram que a população residente em Angola em 16 de Maio de 2014 (momento censitário), era de 24,3 milhões de habitantes, sendo 11,8 milhões do sexo masculino (48% da população total) e 12,5 milhões do sexo feminino (52% da população total).

O território da República de Angola é historicamente definido pelos limites geográficos de Angola, tais como os existentes na data da conquista da Independência Nacional. Tem fronteira a norte e nordeste com a República Democrática do Congo, a leste com a Zâmbia e a sul com a Namíbia, em um total de 4840 km de fronteiras terrestres, sendo banhado pelo Oceano Atlântico em uma extensão costeira de cerca de 1650 quilômetros.

Para fim político-administrativo, Angola organiza-se territorialmente em Províncias, constituindo um número de 18 (dezoito), sendo: Cabinda, Zaire, Uige, Luanda, Bengo, Benguela, Cuanza-Norte, Cuanza-Sul, Malanje, Lunda-Norte, Lunda-Sul,

⁶O Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola, realizado de 16 a 31 de Maio de 2014, abreviadamente designado por “RGPH 2014” ou “Censo 2014”, é o primeiro depois da Independência Nacional. O último Censo foi realizado em 1970, no qual apurou como população residente em Angola de 5.646.166 habitantes. O RGPH 2014 foi realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em colaboração com outras instituições do Estado. O RGPH 2014 constituiu um acontecimento de importância nacional que proporcionará ao país dispor de uma base de dados sócio demográficos atualizados, que servirá de um marco para a planificação, acompanhamento e avaliação dos programas e projetos de desenvolvimento, tal como o acompanhamento e avaliação dos Programas de Combate à Pobreza em curso no país.

Huambo, Bié, Moxico, Huila, Namibe, Kuando-Kubango e Cunene (ver mapa em anexo). Estas, por sua vez, estão subdivididas em Municípios, podendo ainda estruturar-se em Comunas e em entes territoriais equivalentes. Luanda é a capital e a cidade com maior densidade populacional.

O país apresenta uma grande diversidade de recursos naturais e possui um grande potencial ao nível agrícola, mineral, piscatório e florestal. A administração dos recursos é feita pelo Governo Central, e nas províncias, pelo poder local. Os governos provinciais não são autônomos, dependem diretamente do governo central para a execução de suas tarefas, uma vez que o poder administrativo está concentrado no governo central. As transações comerciais são feitas em moeda nacional denominada Kwanza. O Banco Nacional de Angola (BNA),⁷ nas vestes de Banco Central detém a responsabilidade na definição das políticas monetária, financeira e cambial do país.

Durante cerca de cinco séculos, Angola foi uma colônia portuguesa, conquistou a sua independência em 11 de Novembro de 1975. Desde então, o país já conheceu três formas de Governo diferentes. Uma forma de Governo fascista, que correspondeu ao período colonial do Estado Novo dos governos de Oliveira Salazar e de Marcelo Caetano, que terminou em 11 de Novembro de 1975 com a proclamação da independência. Uma forma de Governo leninista, sob as Presidências de António Agostinho Neto (1975-1979) e de José Eduardo dos Santos, que vigorou de 1975 até 1992, e, por fim, sua forma atual de Governo representativo, que foi estabelecida a partir de 1992. Esta forma de Governo presidencialista é a consequência direta da realização das primeiras eleições democráticas e corresponde ao período de implantação da democracia representativa.

É um país plurilinguístico onde o português é a língua de comunicação entre os angolanos. A mesma foi declarada de uso obrigatório, apenas, em 1921, por Norton

⁷Banco Nacional de Angola, como banco central e emissor, tem como principais funções assegurar a preservação do valor da moeda nacional e participar na definição das políticas monetária, financeira e cambial. Compete ao Banco Nacional de Angola a execução, acompanhamento e controlo das políticas monetárias, cambial e de crédito, a gestão do sistema de pagamentos e administração do meio circulante no âmbito da política económica do País. (www.bna.ao /20.08.2013)

de Matos, no decreto n.º77, de 9 de dezembro de 1921, que consta no Boletim de Angola, n.º 50, 1.ª série, onde se pode ler:

- Art. 2.º Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas.
- Art. 3.º O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período de ensino da língua portuguesa.
- 1.º É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas o emprego das línguas indígenas por escrito ou de outra que não seja a portuguesa por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.
- 2.º Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja a portuguesa, podendo ser acompanhado o texto português de uma versão paralela em língua indígena.
- 3.º O emprego da linguagem falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo antecedente, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalize entre os indígenas o conhecimento da língua, cumprindo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as suas relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela língua portuguesa.

Fruto dessa herança colonial, a constituição angolana, no seu Artigo 19º, define o português como a língua oficial e se compromete a promover o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como as principais línguas de comunicação internacional.

Apesar da proibição e da imposição da língua portuguesa como de uso obrigatório entre os angolanos, as línguas ditas “indígenas”⁸ prevaleceram na vertente oral, o que permitiu a sua preservação até aos dias de hoje. Desse modo, para além do português, existem outras línguas nacionais que também servem de comunicação entre os povos com uma forte tendência regional. Entre elas destacam-se: kimbundu, umbudu, kikongo, nganguela, nyaneca-humbi, tchokwé e kwanyama, caracterizando os diversos grupos etno linguísticos.

Caracterizado por grandes dimensões, expressivas diferenças regionais e desigualdades sociais, o país se reergue do longo tempo de guerra civil⁹ por que

⁸Com o intuito de naturalizar uma inferioridade construída, criou-se a categoria sóciojurídica do “indígena”. Assim, o negro africano destituído de qualquer racionalidade recebia uma denominação jurídica. Desse modo, o “outro” era identificado, comportando todas as características inferiorizantes naturalizadas.

⁹Quase nenhum ou poucos são os países que passaram pelo que Angola passou. Quarenta anos de guerra quase contínua devastaram os serviços básicos de educação e saúde, contribuíram para uma das piores taxas de mortalidade infantil do mundo, paralisaram as capacidades e a produtividade e destruíram o tecido econômico e social nacional. Quase metade das crianças angolanas não frequentavam a escola, 45% das mesmas sofriam de subnutrição crônica e um quarto das crianças

passou. O conflito armado, que durou quase três décadas em Angola, teve um impacto profundo em todos os aspectos da vida social e econômica do país. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) advoga por meio do relatório intitulado “Quadro de Assistência das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Angola 2005-2008” que durante o tempo de conflito armado muitos angolanos faleceram e aproximadamente quatro milhões de pessoas foram deslocadas. Conseqüentemente, o crescimento rápido e anárquico de grandes musseques (favelas) na periferia dos centros urbanos durante a guerra, pressionou os serviços habitacionais e sociais.

Ainda segundo este mesmo organismo, o desemprego urbano, sobretudo no que dizia respeito às mulheres e aos jovens, foi sempre uma importante preocupação das autoridades angolanas, pois, em virtude da situação de vulnerabilidade que apresentavam essa franja da sociedade, as mesmas tinham muito poucas oportunidades. A livre circulação de pessoas e bens e a recuperação socioeconômica ficaram estranguladas por graves constrangimentos logísticos, tal como estradas e pontes danificadas, caminhos-de-ferro inoperacionais e a presença generalizada de minas e outros engenhos explosivos. A situação de emergência prolongada durante o conflito minou a capacidade do governo central e limitou a participação da sociedade civil.

Para o mesmo órgão, 68% dos angolanos viviam abaixo do nível de pobreza, dos quais 28% classificados como vivendo em extrema pobreza. Os efeitos da guerra, incluindo a deslocação, a interrupção da atividade econômica e a instabilidade macroeconômica, reduziram a capacidade do povo para investir no seu futuro. O acesso aos serviços sociais básicos foi muitas vezes impossibilitado devido à distribuição limitada e irregular dos mesmos no país. Em relação aos demais países da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC)¹⁰, a percentagem

morria antes de completar cinco anos, os jovens e os adolescentes eram obrigados muitas das vezes a se esconderem dentro das casas por um longo período de tempo com o risco de serem levados para servir o exército. Esta foi a realidade de um povo até o ano de 2002, período que se observou o calar das armas e a assinatura dos acordos de paz.

¹⁰SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral) é um bloco econômico e político composto por 15 países da África Austral (África do Sul, Angola, Botsuana, Lesoto, Malavi, Maurício, Moçambique, Namíbia, República Democrática do Congo, Seicheles, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue), com sede na cidade Gaborone/Botswana. Foi criada em 17 de outubro de 1992 e é de

dos recursos nacionais reservada às áreas de educação e saúde continuava baixa. Nesta conformidade, os indicadores sociais para Angola ficavam geralmente entre os mais baixos a nível mundial.

As situações acima descritas nas quais Angola esteve mergulhado foram promissoras no fortalecimento e surgimento de vários problemas do fórum social, que anteriormente não eram verificados no seio da sociedade angolana. As perturbações políticas, instabilidades econômicas, rupturas sociais e culturais contribuíram para um aumento crescente da população excluída do sistema de educação formal, onde se destacaram as crianças, os jovens e as mulheres, o que de certa forma conduziu em consequências pesadas na vida destas franjas da população.

Hoje em tempos de paz, alcançada aos 4 de Abril de 2002, data da assinatura dos acordos de paz entre as duas maiores forças políticas do país, o MPLA (Movimento Popular de libertação de Angola) e a UNITA (União Total para a Libertação de Angola), são grandes os avanços que o país vem conhecendo na melhoria dos serviços básicos para a população e na erradicação da pobreza entre os angolanos, fruto dos compromissos mundiais assumidos.

Neste contexto, é difícil traduzir completamente no presente documento todos os esforços que vêm sendo consentidos pelo Governo tendo em conta os inúmeros investimentos que se operam em todos os sistemas da vida produtiva e social. Porém, ao longo deste trabalho vamos procurar apresentar e narrar situações concretas que espelham a melhoria e o evoluir dos serviços básicos em prol a melhoria das condições de vida das populações do país.

Com o fim da guerra, no âmbito do Programa de Investimentos Públicos do Governo e com o apoio das comunidades e participação dos parceiros nacionais e estrangeiros, em todas as províncias foram erguidas, reabilitadas e apetrechadas diversas estruturas. Mesmo com os vários condicionalismos conjunturais e

grande importância para o desenvolvimento económico coordenado na região, assim como a estabilização política. Tem o objetivo de criar um mercado comum, a médio prazo, seguindo o modelo básico da União Europeia e alguns aspectos do Mercosul. Tem também o propósito de promover esforços para estabelecer a paz e a segurança na conturbada região meridional africana.

estruturais que tem se deparado o país, é possível notar os esforços consentidos pelo Governo em investimentos significativos em áreas como o da saúde, educação, construção e obras públicas, estradas e pontes, etc. Os referidos investimentos vêm em resposta à preocupação assumida pelo governo na melhoria substancial da qualidade de vida das populações.

No campo da educação especificamente, o Ministério da Educação, os Governos das Províncias e parceiros realizam desde o ano 2002 até aos dias de hoje, importantes esforços na ampliação e acesso ao ensino em todos os seus níveis, expandindo consideravelmente as infraestruturas escolares, além de esforços consentâneos na melhoria das infraestruturas existentes. Os Ministérios da Educação, do Ensino Superior e o da Ciência e Tecnologia, em parceria com algumas Organizações não Governamentais (ONGs), vêm desenvolvendo em paralelo, projetos com vista adequar os sistemas de ensino segundo os padrões internacionais, cujas resoluções são retiradas das múltiplas conferências sobre a educação, as quais são realizadas, particularmente, pela UNESCO. Dentre elas destaca-se: - Educação para todos: o compromisso de Dakar; Fórum Mundial de Educação, (Dakar, 26-28 abril, 2000). Entre várias exigências, o evento avançou em direção do comprimento das metas do milênio, na redução do analfabetismo entre os adultos sem 50% e na expansão e cuidados educacionais à infância, bem como na garantia da educação pública e de qualidade para todos.

1.2 Contexto Educacional/Sistema de Ensino

O conhecimento da história da educação revela-se de grande importância, pois a mesma, em qualquer parte do mundo, está ligada à história geral de um país. Por meio dela é possível observar o desenvolvimento alcançado pelos países no campo educacional, particularmente, mas também em outros que são parte do tecido social. É sabido, além disso, que se reveste de importância particular o estudo sócio histórico educativo, como fator impulsionador do conhecimento de realidades muitas vezes relegadas a um segundo plano fruto de algumas situações atroz que envolvem as mesmas.

Assim, neste item, faremos alusão ao sistema educativo de Angola, um sistema que teve a sua gênese nas políticas educativas do governo colonial, e que foi sofrendo revisões e reformas ao longo do período pós-independência até aos nossos dias, estando em vigor uma reforma educativa aprovada em 2001. Esta nova política educativa da República de Angola prevê a inserção das línguas locais de origem africana no Sistema de Ensino, o que exemplifica um movimento que tenta resgatar essas línguas para a valorização do patrimônio cultural ofuscado durante o período da colonização.

A educação é um direito humano consagrado na Declaração dos Direitos Humanos e na constituição da República de Angola. A Lei de Bases do Sistema de Educação, reafirma que o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa e que o Estado promove e assegura as condições humanas, científica-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas locais de origem africana. O Estado angolano, no seu programa de governação, destaca a importância da educação das línguas nacionais, tanto para o exercício da cidadania como para o desenvolvimento econômico e para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e integrada.

Os objetivos da política educacional em vigor em Angola, assegurada pela Lei 13/01, se assentam sobre quatro (4) eixos principais:

- Expansão da rede escolar em todo o território do país;
- Melhoria da qualidade do processo docente educativo;
- Reforçar a eficácia do sistema da educação;
- Melhorar a equidade do sistema da educação.

O Sistema de Educação¹¹ sobre o qual se referencia este trabalho, comporta três (3) níveis de Ensino, sendo o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Os dois primeiros níveis são geridos pelo Ministério da Educação e o terceiro pelo Ministério do Ensino Superior.

¹¹ Entende-se o Sistema de Educação como o conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (Lei de Bases do Sistema de educação em Angola, Artigo 1, ponto 2).

Para melhor situar o leitor, conduziremos esta abordagem com recurso aos documentos legais produzidos pelos Ministérios da Educação e do Ensino Superior, bem como, as distintas abordagens que vem sendo feitas pelos diferentes autores no campo da educação a respeito dos postulados dos referidos documentos. No primeiro momento estaremos a tratar dos dois primeiros níveis e no segundo do último.

Tendo em conta os diferentes momentos pelos quais se configuram a formação de professores, nesse trabalho estaremos considerando três períodos ou momentos. Cada um deles nos dará maior oportunidade no mapeamento e avaliação sobre o impacto dos modelos pedagógicos presentes nas práticas docentes dos professores do ISCED, no contexto da formação de professores. Para atender a estes momentos, vamos explorar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, toda a legislação existente em Angola sobre a formação de professores.

Tal propósito se justifica, por um lado, pelo fato de ser nesses documentos onde se espelham os processos de normalização e regulamentação dos parâmetros curriculares nacionais sobre a formação de professores em Angola. Por outro lado, estaremos proporcionando aos indivíduos uma visão sobre o sistema de ensino em Angola. Por meio deste, será possível verificar as linhas mestras que fundamentam a formação de professores, consideradas como mecanismo para atender e assegurar às demandas e as necessidades da escola, as quais exigem um professor dinâmico, criativo e com base aprofundada, que contribua para a formação integral dos estudantes para que estes respondam por si, para além da escola, os requisitos que a sociedade impõe aos seus cidadãos.

A evolução da Educação e Ensino em Angola é caracterizada pela existência de três filosofias distintas de desenvolvimento, que, por seu turno, determinou diferentes princípios de atuação para a formação de recursos humanos.

Um primeiro momento é caracterizado ainda na Angola colônia. Na mesma, segundo Coimbra e Gomes Júnior (2013), a educação era organizada por níveis que priorizavam o conhecimento eurocêntrico e sua submissão ao colonizador. A mesma

era dividida em dois grupos: a dos colonizadores europeus, os "civilizados" e o outro aos nativos africanos. Foi a partir desta separação que surgiu a desigualdade entre "as cores" (brancos, mestiços e pretos). O preconceito e a discriminação na área educacional mostram a força do colonizador, que é refletida ainda hoje.

Na essência, o ensino colonial era manifestamente discriminatório para os angolanos, pois a política educativa colonial não permitia ao acesso democrático das populações aos serviços educativos, o que explicou os elevados índices de sub-escolarização geral da população, após a conquista da independência.

Nos primórdios da era colonial a educação dos "indígenas" teve como objetivo conquistar a simpatia dos reis do Congo, Ndongo e de Benguela. No séc. XIX a mesma teve como meta, ainda que jamais oficialmente confessada, segundo Coimbra e Gomes Júnior (2013), formar auxiliares de novos sistemas económicos a implantar, que abrisse caminhos à estreita dependência das metrópoles europeias. Entre esses auxiliares se destacaram os filhos dos portugueses que moravam na região e, uns pouquíssimos autóctones os assimilados.

No séc. XVII e XVIII, os jesuítas se encarregaram do ensino principalmente em Luanda e nas margens do rio Kwanza. A atenção concedida por Portugal ou Brasil no séc. XVIII provocou o desinteresse para os assuntos africanos e deu como consequência a decadência das missões. Os jesuítas tiveram um papel de destaque, inserindo obrigatoriamente o cristianismo aos angolanos. Assim, os angolanos eram considerados, tal como nos apontam, Coimbra e Gomes Júnior (2013), "povos bárbaros e sem alma, os africanos foram submetidos a um longo período de doutrinação católica, que foi de 1575 a 1975"

Com a expulsão dos jesuítas (medida de Marques de Pombal), o ensino sofre um golpe duro de que só se restabeleceu muitas épocas depois. O ensino público é estabelecido no ultramar (Angola) em conformidade com as providências do governo de Joaquim José Falcão em 1845 e Rebelo da Silva em 1869.

Nesta época, segundo Liberato (2014 p. 1010), foram elaboradas duas políticas educativas: a educação oficial, destinada aos filhos dos colonos, e a educação

especialmente destinada aos indígenas". Por centenas de anos reinou o silêncio e pouco ou nada se registrou sobre o desenvolvimento do ensino em Angola. Em Abril de 1919 inicia-se a construção do Liceu Central de Salvador Correia, foi o primeiro estabelecimento de ensino secundário, terminou em 1942. A mesma estava destinada a formação dos colonos.

Diferente do objetivo pelo qual tinha sido criada, na prática, a referida escola funcionou no nível de ensino primário complementar, com vocação profissional, pois estava dirigida para a preparação de futuros professores. O seu programa previa o ensino da Gramática Portuguesa, Geometria, Desenho e Escrituração Comercial. Desde 1772, funcionava também neste estabelecimento de ensino, com bastante irregularidade, a Aula de Latim, também conhecida por Aula de Gramática Latina, especificamente frequentada por aqueles que desejariam seguir a vida eclesiástica. Esta escola veio mais tarde a alargar o leque das suas disciplinas, passando também a ministrar, Francês ou Inglês, História Universal, Geografia Mundial, Matemática, Física e Economia Política. Mas foi nesta fase que mais decaiu, chegando, a dada altura, a fechar portas, apesar de haver professores em exercício.

Em 1867, foi nomeada uma comissão encarregada de elaborar o regulamento para a Escola Principal de Luanda, chegando-se mesmo a pensar em estabelecer um internato que permitisse ministrar a instrução e fornecer alimentação e meios de ensino a todos os alunos em situação de carência. O referido regulamento, Apontava o interesse que tinha para o país a difusão da língua portuguesa, prejudicada pelo uso corrente dos idiomas nativos, sobretudo a língua bunda, que exercia profunda influência social. Por outro lado, havia muitas crianças com dificuldade na aquisição de material escolar, sendo algumas delas órfãs.

O segundo momento de 1978 a 1991, surge com o primeiro Sistema de Educação e Ensino da pós-independência. Segundo dados recolhidos do Ministério da Educação (04 de junho de 2014), a mesma estava assenta em princípios de democratização e gratuidade alargada do ensino e se desenrolou até á data da realização da Mesa Redonda sobre Educação, onde o Ministério da Educação definiu o quinquénio de 1991-1995, como o da preparação e reformulação do novo Sistema Educativo.

Em 1977, dois anos depois da independência, Angola adota um novo Sistema de Educação e Ensino caracterizado essencialmente por uma maior oportunidade de acesso à educação e à continuidade de estudos, pela gratuidade do ensino e do aperfeiçoamento permanente do pessoal docente.

Em consonância com o sistema político, econômico e social instaurado em 1975, foi definida a política educativa em 1977 de forma a corresponder às necessidades do país e à consolidação da Independência Nacional. Esta política foi marcada fundamentalmente pelos princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação de estudos, da gratuidade, no seu sentido mais amplo – inicialmente nem o estudante, nem o seu agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação e no ensino obrigatório nem o material didático era pago – e a laicidade do ensino, princípios esses consubstanciados no Sistema de Educação da República de Angola, aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978.

O referido Sistema de Educação compreendeu a seguinte estrutura de ensino:

- Ensino Geral de Base de 8 Classes estruturado em 3 níveis de ensino. O primeiro era de 4 classes (obrigatórias) que correspondia ao primeiro nível, o segundo era de duas classes (5ª e 6ª), que correspondia ao II Nível, o terceiro e último também de duas classes (7ª e 8ª), que correspondia ao III Nível. A medida em que as condições o permitissem, a ideia do governo era que todos esses níveis fossem obrigatórios uma vez que o país precisava de quadros com formação diferenciada para responder as exigências do momento.
- Ensino Pré-Universitário, inicialmente concebido como o “módulo de transição” entre a fase terminal do Ensino Secundário do sistema colonial e a do novo sistema, para acesso ao Ensino Superior. Estruturado em 4 semestres letivos, inicialmente e, posteriormente evoluiu, em 1986, para 6 semestres letivos correspondendo a 3 anos de ciclo de formação;
- Ensino Médio, com a duração de 4 anos processava-se em dois ramos fundamentais: o Técnico e o Normal, o primeiro destinado à formação de técnico intermédios para o setor produtivo e o segundo destinado à formação de professores para o Ensino de Base;

- Ensino Superior, estava estruturado em Faculdades, com a duração de 5/6 anos, prevendo-se a existência de dois níveis de formação, solução implementada apenas em nível do Instituto Superior de Ciências da Educação.

O maior impacto tangível do referido sistema segundo o Ministério da Educação (2008), foi que o mesmo se constitui em uma explosão escolar que se traduziu na grande afluência da população às escolas. Este fato é evidenciado por meio de relatórios do Ministério da Educação em Angola que observam que em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número era já superior a 1,8 milhões.

Os indicadores acima apresentados foram abalados em função da situação de instabilidade político militar que o país viveu, logo após a conquista da independência nacional, como atrás já foi descrito, uma vez que as populações foram obrigadas a refugiarem-se em locais onde havia maior segurança. As consequências dessas ações se fizeram sentir mais nas zonas rurais, causando efeitos profundamente nocivos nas infraestruturas escolares. Inúmeras escolas foram destruídas.

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

Com base nesse diagnóstico, chegou-se à conclusão da necessidade de uma nova reforma educativa e foi possível então, traçar as linhas gerais para a mesma. Em 1990, Angola abandona o sistema monopartidário e envereda para o sistema político multipartidário o que acarretou mudanças na política educativa. Em função a esta mudança os manuais e os conteúdos de ensino que vigoravam naquela época passaram a ser substituídos, paulatinamente por outros na perspectivas de corresponderem com o atual momento da política nacional.

O terceiro é último momento, têm início a partir do ano 2002 e vai até aos dias de hoje. Surge com a promulgação da Lei de bases do Sistema de Educação (Lei 13/01, de 31 de Dezembro), e os Decretos Presidenciais 43/ 02 e 207/01 de 02 de

Agosto, que autorizam e regulam a abertura e o funcionamento das Escolas Privadas no país.

Em função da política econômica adotada pelo estado “economia planificada para economia do mercado”, o mesmo viu se obrigado a dar uma brecha na Lei, permitindo assim, que cidadãos nacionais e estrangeiros pudessem colaborar na formação das novas gerações e na promoção da Educação e Ensino por meio da abertura de Estabelecimentos de Ensino.

A situação da guerra civil em que o país estava mergulhado foi sempre uma constante desestabilizadora e provocadora de um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Em consequência disso, um número considerado da população refugiaram para as áreas e ou cidades menos afetadas pela guerra e consideradas como as mais seguras, aumentando, desse modo, o número de populares nestas cidades, nomeadamente, Lubango, Benguela, e principalmente Luanda. Nas restantes províncias, a frequência à escola muitas das vezes não alcançava os 10%. Essa situação fez com que a frágil e sobressaturada rede escolar do país se enfraquecesse essencialmente nas províncias citadas.

Fruto desta realidade e, em conjunto com as atuais mudanças no âmbito econômico, político, cultural e social, houve a necessidade urgente de se adequar o sistema educativo perante a realidade atual. *“É neste contexto, deveras adverso, que se iniciam os primeiros passos para preparação da 2ª reforma do Sistema de Educação”*. Em 2001 a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13 / 01 de 31 de Dezembro), que em seguida passamos a um breve esclarecimento.

A Lei de Bases do Sistema de Educação publicada no Diário da República (Lei nº 13/ 01), I º Série nº 65, constitui a base legal da Reforma Educativa em Angola. Ela é um referencial fundamental para o setor da Educação e define como objetivo fundamental a formação global e harmoniosa da personalidade do indivíduo, conhecendo os valores peculiares das diferentes populações que integram e constituem o mosaico étnico cultural da República de Angola.

No quadro da união e reconciliação progresso e estabilidade social, a Reforma Educativa está a contribuir para a edificação passo a passo de uma nova sociedade angolana, democrática, unida e próspera. Espera-se com isso, que o setor da educação seja capaz de promover o desenvolvimento de uma nova consciência nacional baseada no respeito humano pelos valores e símbolos nacionais, na dignidade humana, na tolerância e cultural de paz, no respeito de si mesmo e dos outros e na preservação do ambiente. Estas são as premissas definidas pelo país na promoção de uma nova Angola que implica um novo homem.

A lei de Bases do Sistema Educativo, pelas suas orientações, obriga a uma total abrangência de todos os aspectos da Educação em Angola, que, sendo global e coerente, incide sobre os conteúdos programáticos e os métodos pedagógicos, bem como nas estruturas do Sistema de Educação. A mesma processa-se respeitando 5 princípios gerais a saber:

INTEGRALIDADE: Pressupõe que o Sistema Educativo é integral pela correspondência que deve existir entre os objetivos da formação e os de desenvolvimento do país e que se materializam através da unidade dos conteúdos e métodos de formação garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de Ensino.

LAICIDADE: O Sistema de Ensino em Angola é laico pela sua independência de qualquer religião.

DEMOCRATICIDADE: A educação é democrática na medida em que sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direito no acesso e na frequência aos diversos níveis de Ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

GRATUIDADE: Entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inserção, assistência às aulas e o material escolar. A mesma foi adotada para todos os alunos que se encontram no Ensino Primário quer regular ou para os adultos.

OBRIGATORIEDADE: O Ensino Primário é obrigatório para todos os indivíduos que os frequentarem. Para garantir a frequências as aulas de maneira a se evitar evasão

escolar, o Estado assegura a permanência dos alunos nas escolas por meio de políticas e programas que vão desde a merenda escolar, até a atribuição de quites escolares compostos por materiais didáticos, calçados, mochilas, batas e outros.

O Sistema de Educação em vigor na República de Angola possui três níveis de ensino:

1. Ensino primário;
2. Ensino secundário;
3. Ensino superior.

Antecede a estes níveis a Educação pré-escolar. A mesma, comporta a Creche e o Jardim infantil e culmina com o grupo de crianças com 5 anos de idade, que correspondente à Classe de Iniciação, onde é assegurada a preparação para o ensino sistemático no Ensino primário. A Classe de Iniciação é obrigatória para as crianças que, até aos 5 anos, não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida.

O Ensino Primário, é unificado e obrigatório, comporta seis anos de escolaridade têm acesso crianças com idade até aos 6 anos. Constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos. É o ponto de partida para os estudos a nível secundário. A mesma constitui uma oportunidade onde os alunos realizam experiências de aprendizagem a vários níveis com destaque para o saber – fazer e do saber – ser.

A Educação regular vai da 1ª à 6ª classe, à qual se pode ingressar a partir dos 6 anos de idade. A Educação de adultos comporta a Alfabetização, à qual se pode ingressar a partir dos 15 anos de idade e é seguido da Pós-alfabetização.

A Lei de Bases do Sistema de Educação determina no seu artigo 19º, que o Ensino Secundário Geral, que sucede ao Ensino Primário, compreende dois ciclos de três classes; a saber:

- a) O 1º Ciclo do Ensino Secundário que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes.

b) O 2º ciclo do Ensino Secundário que compreende às 10ª, 11ª e 12ª classes.

O 1º ciclo do Ensino secundário oferece, por um lado, um Ensino geral, contendo a Educação regular e a Educação de adultos, com uma duração de 3 anos cada, da 7ª à 9ª classe. Destina-se à preparação dos alunos para a continuação dos estudos no 2º ciclo do Ensino secundário. Por outro lado, oferece uma Formação profissional básica, destinada a preparar jovens e adultos para o ingresso no mercado do trabalho.

O 2º ciclo do Ensino secundário oferece, por um lado, um Ensino geral, contendo a Educação regular e a Educação de adultos, com uma duração de 3 anos cada, da 10ª à 12ª classe, e destina-se à preparação dos alunos para o ingresso no Ensino superior.

Para além de preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, o 2º ciclo do Ensino secundário oferece igualmente, duas formações profissionalizantes, sendo: a Formação média normal e a Formação média técnica, cada uma com 4 anos de duração, da 10ª à 13ª classe, e destina-se à preparação para o ingresso no mercado do trabalho e mediante determinados critérios, para o ingresso no Ensino superior (Artigo 25º).

A Formação média normal é destinada à formação de professores para o Ensino primário, nomeadamente para a Educação regular, a Educação de adultos e a Educação especial. A mesma comporta ainda uma Formação intermédia, com duração de 1 a 2 anos, para profissionalização dos utentes de diplomas da 12ª classe do 2º ciclo do Ensino secundário geral, que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no Ensino superior. A Formação média técnica é destinada à formação de técnicos para os diferentes ramos da vida do País, tais como da indústria, da agricultura, da economia, da saúde, das artes, dos desportos, etc.

A modalidade principal aplicada no sistema de ensino em Angola è o ensino presencial. Porém, outras modalidades se constituem como recursos indispensáveis tais como:

1. A modalidade de *Educação especial* é aplicável em Educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, a fim de atender indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente indivíduos portadores de deficiências motoras, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta ou com dificuldade aprendizagem (Artigos 43º e 44º);
2. A modalidade de *Educação extra-escolar* é aplicável na Educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, a fim de assegurar, no período inverso ao das aulas, o complemento da formação escolar (Artigos 48º e 49º).
3. A modalidade de *Educação à distância* é aplicável aos níveis do Ensino primário, do Ensino secundário e do Ensino superior (Artigo 31º).
4. A *Investigação científica* é realizada de maneira mais sistemática e acentuada no Ensino superior (Artigo 41º).

1.3 Formação e desenvolvimento profissional em Angola

Em um mundo que mantém 75 milhões de crianças fora da escola e quase 776 milhões de jovens e adultos analfabetos, alguns países vêm apontando profícuos caminhos para a mudança dessa realidade, em prol do acesso equitativo à educação de qualidade para todos, (UNESCO, 2000), entre eles está Angola. Como parte do mundo, sem fugir da realidade, enfrenta com firmeza o desafio de melhorar a qualidade da educação, com tudo, respeitando a diversidade de suas populações. Desse modo, aposta em um processo educativo dedicado ao desenvolvimento dos recursos humanos e materiais em um esforço para melhorar a sociedade e o próprio homem, em um conjunto de transformações no âmbito da batalha de ideias para melhorar a qualidade de vida das populações.

As questões relacionadas à formação e desenvolvimento profissional dos indivíduos na sociedade angolana foram vistas desde os primórdios da constituição da nação como de suma importância para o progresso da pátria. Depois de um longo período sob o jugo colonial de Portugal, alcançada a independência nacional o país iniciou

uma grande reforma educacional. O objetivo deste processo foi de introduzir aspectos da experiência e cultura nacional no sistema de educação como mecanismo para a formação das novas gerações.

Neste sentido, muitos especialistas nacionais e estrangeiros foram convidados a refletir sobre a educação no nascente país, convictos de que com essa se minimizariam as assimetrias de formação dos quadros nacionais, que em função da política colonial¹², se constituíam poucos para dar resposta às necessidades da mão-de-obra exigidas para dar continuidade com o destino do nascente país a 11 de Novembro de 1975.

Como forma de atender a esta demanda, deu-se início a um processo de reforma do sistema educacional (organização, execução, controle e avaliação) para contextualizar a realidade de uma nação em nascimento sem, no entanto, desperdiçar as influências positivas de outros povos. Essas mudanças tiveram um campo bem definido que se circunscreveu no mecanismo de formação de professores, como via para garantir a formação e o desenvolvimento da personalidade das crianças, adolescentes e jovens. Essa se configurou como a principal atividade que se esperava do sistema de educação angolano, sendo que a mesma foi uma tarefa que se apresentava aos professores.

A universalização do ensino implicava a presença de um quadro docente suficiente. O país, até 1977, só tinha 25 mil professores, um número bastante exíguo para atender a 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.

¹² O processo de ensino em Angola durante o período colonial, inicialmente era apenas para os filhos dos colonos brancos, inclusive alguns que tiveram com mulheres africanas, depois também para um pequeno número de crianças africanas. Nesta fase, as escolas não constituíam um sistema de ensino e nem sequer tinham estruturas muito definidas. O primeiro período caracteriza-se pela aplicação ao ensino de uma política de separação por raças que chegou a ser apelidada de *apartheid branca*. Para o nível primário e secundário geral, foi introduzida uma distinção e separação entre escolas que obedeciam ao modelo introduzido em 1927 em Portugal, reservados aos "civilizados" (brancos, a maior parte dos mestiços, uma ínfima parte dos negros) e escolas para "indígenas" que, geralmente, não iam para além da segunda classe. Na primeira categoria, as escolas eram na sua maioria estatais, mas numa parte significativa (a partir dos anos 1930), também privada ou de comunidades religiosas.

Para a materialização dessa ação, o país se mobilizou em busca de mão de obra que fosse capaz de levar avante o processo de alfabetização e escolarização da população e, conseqüentemente a formação de quadros capazes de assegurar o sistema educativo, por um lado, e, por outro, o desenvolvimento local.

A alfabetização da população adulta que não teve oportunidade de frequentar a escola no momento da colonização e, a escolarização nos anos iniciais para as crianças e jovens se constituiu como verdadeiros desafios, fruto da escassez da mão de obra qualificada que se registrava na época. A questão foi sendo, pouco a pouco, solucionada com o lançamento em 1976, pelo primeiro presidente da jovem nação angolana, Doutor António Agostinho Neto (1922 – 1979), a campanha nacional da alfabetização com o lema “*Quem sabe Ensina, Quem não sabe Aprende*,”¹³. Fruto deste apelo surgiu muitos voluntários dispostos a contribuir na formação das novas gerações.

Com base no nível de conhecimento sobre a leitura e a escrita apresentado pelos interessados, alguns destes foram selecionados para exercer a atividade docente. O exercício da docência para estes estava reservado ao processo de alfabetização de jovens e adultos e, nos primeiros anos da escolaridade com o objetivo de minimizar as assimetrias sociais e vencer o elevado índice de analfabetismo existente naquela época, calculado em 85% da população angolana estimada na altura em cerca de cinco milhões de habitantes. As condições estruturais de trabalho desses professores pouco importavam, pois em função da guerra que antecedeu a independência nacional muitas estruturas escolares e não só foram destruídas.

¹³ Durante anos, uma alta prioridade foi dada a uma ampla campanha de alfabetização de adultos que utilizou a técnica didática, mas não a metodologias claras e bem definidas. Para além da transmissão de conhecimentos instrumentais básicos, a campanha teve por objetivo a promoção sistemática de uma identidade social abrangente ("nacional") e uma mentalização política destinada a obter a aceitação do regime estabelecido. Paralelamente procedeu-se a uma reestruturação e expansão do sistema do ensino geral, concebido para, ao menos tendencialmente, abranger a totalidade da população. Na sua versão regular, destinada à população em idade escolar, este sistema passou a compreender oito anos: quatro de ensino primário, dois de ensino pós-primário e dois de ensino complementar. Na sua versão para adolescentes e adultos que não frequentaram a escola enquanto crianças, um programa comprimido era ministrado em seis anos. Este sistema chegou a ser implantado na quase totalidade do território, sendo para o efeito essencial a cooperação cubana que, de certo modo, substituiu os luso-angolanos que, durante o período colonial, tinham sido o suporte indispensável de todo o ensino, mas que haviam deixado o país na altura da independência.

Quanto à formação dos quadros para levar avante os destinos da jovem nação e da educação em geral o país firmou acordos de cooperação¹⁴ com alguns países do leste Europeu, apesar das dificuldades que se impunha no momento, fruto da ideologia política adotada pelo partido no poder, após a conquista da independência nacional, “o *socialismo*”¹⁵. Os referidos acordos firmados tinham como objetivo a vinda de professores dos respectivos países para Angola, para a formação de quadros nacionais no nível médio e superior¹⁶, bem como o envio de cidadãos nacionais para a formação nesses níveis de ensino nos respectivos países. Após cumprir com o período destinado a mesma (que fora dividida em curta, média e longo prazo), o mesmo regressava ao país para contribuir com a reconstrução nacional, particularmente na formação da nova geração.

Infelizmente, até hoje não são conhecidas estatísticas fiáveis sobre o número total de angolanos alfabetizados no decorrer da campanha “*quem sabe ensina e, quem não sabe aprende*”, tal como, sobre o número certo de indivíduos enviados e formados nos distintos países do leste Europeu e Cuba. Embora não existam estatísticas fiáveis que possam confirmar o total de pessoas alfabetizadas e formadas no exterior, pode ser dado como certo que a referida campanha e a política de formação no exterior atingiram centenas de milhares de pessoas. Tanto a política de alfabetização como a formação no exterior permitiu gerar um desenvolvimento no país, pois muitos desses quadros, após a formação, passaram a desenvolver atividades em vários setores da economia nacional.

¹⁴ Tendo em conta à falta de quadros angolanos qualificados para a implementação e a gestão da política educativa impunha, de algum modo, o recurso à cooperação estrangeira, mesmo com as limitações dos seus técnicos quanto ao conhecimento da realidade angolana – multiculturalista e multilinguística – dimensões existenciais de Angola como país, concorrendo, assim, para a descontextualização dos conteúdos curriculares.

¹⁵Constata-se, pois, que, entre as duas ideologias, socialismo e capitalismo, Angola optou por uma orientação socialista, ou seja, o Bloco do Leste. Ao conquistar o poder e declarar a independência do país em 1975, o MPLA optou ao mesmo tempo por uma tentativa de combinar a construção nacional com a construção de uma sociedade socialista, tal como definida pelo Maxismo-leninismo. Nesta perspectiva adotou uma política educacional inteiramente subordinada a estes objetivos.

¹⁶Para o estudo superior existia apenas a Universidade de Angola. Esta era a sucessora da Universidade de Luanda e passou em 1979 a chamar-se Universidade Agostinho Neto. Embora ela compreendesse várias faculdades, situadas em Luanda e no Huambo, esta universidade não tinha condições para corresponder à procura gerada pela expansão do ensino, antes e depois da independência - tanto menos como o seu corpo docente ficou drasticamente reduzido com a saída dos professores luso-angolanos, só parcialmente substituídos por "cooperantes" cubanos, alemães (da RDA) e russos. Por esta razão, o MPLA estabeleceu um sistema parceria com a implementação de bolsas que permitiu, no decorrer dos anos, a vários milhares de alunos de realizar estudos universitários em diferentes "países socialistas" - principalmente em Cuba, mas também na União Soviética, na Republica Democrática Alemã e na Polónia.

Com o enquadramento no sistema educativo dos quadros formados no exterior por via dos convênios e, por conta própria, (em função do exílio no decorrer do processo da colonização Portuguesa e durante a guerra civil), o país começou a descrever uma nova era na sua história. Essa era foi marcada pela abertura de vários estabelecimentos escolares na maior parte do território nacional permitindo, assim a democratização do ensino que passou a ser gratuito e obrigatório para toda população sem distinção de classe, cor, denominação religiosa, etnia, tribo e clã. O acesso à educação e a gratuidade da mesma abriu portas para que muitos angolanos pudessem ter acesso a todas as formas de cultura existente na época o que permitiu diminuir gradualmente o índice de analfabetismo herdado do colonialismo após a independência nacional.

Como os professores selecionados para o processo de alfabetização e formação da mão-de-obra para o desenvolvimento do país atuavam? Que políticas e metodologias eram privilegiadas? Como estavam estruturados os cursos de formação de professores? Como era estabelecida a relação de poder na sala de aula? De que forma a realidade por que passou o sistema educativo de Angola pode ser fundamental para se entender o modo atual de atuação dos professores? Que tipo de conhecimentos eram privilegiados para a aprendizagem dos alunos e, como esse conhecimento era apresentado a estes? Hoje, com o avanço da ciência e da técnica, como estas questões estão sendo vistas? Em que base teórica se baseia a política de formação de professores na atualidade? Que metodologias são utilizadas pelos professores das escolas superiores de formação de professores no exercício das suas atividades?

Essas e muitas outras questões têm sido foco de grandes debates entre os investigadores em Angola ligados as ciências de educação. O desejo de aprofundá-las como condição de entender a base por que passou e tem passado o sistema de ensino em Angola e, em especial a questão da formação e atuação dos professores no ensino superior, na tentativa de mapear possíveis modelos presentes em suas práticas, sua influência na formação de uma consciência crítica e criativa dos alunos motivou-nos explorar esse tema que nos propomos abordar, nesta pesquisa.

Temos a plena consciência de que cada questão aqui apresentada se constitui objeto e problema de estudo. Por essa complexidade, não é possível em uma única abordagem, explorar todas elas. Dessa forma, estaremos neste trabalho a privilegiar aquelas que estão intimamente ligadas ao objeto do nosso estudo, que se fundamenta na prática docente refletida na formação de professores. As demais deixamo-las para futuras abordagens.

1.4 Tendências Educacionais nos diferentes contextos voltados para a Formação de Professores em Angola

O processo de escolarização em Angola, tal como foi anunciado, teve seu começo no século XIX com o surgimento das primeiras instituições de ensino pertencentes à Missão Católica. Sob pressão internacional e da intervenção direta da guerrilha, o governo colonizador definiu uma estratégia de implantação de um sistema para o ensino aos filhos dos portugueses residentes, assim como dos funcionários nacionais considerados pelo regime como assimilados. Este sistema foi tão seletivo com isso, que os cidadãos nacionais tiveram poucas oportunidades de frequentar à escola.

Foi nesta base, que se observa, ainda sob o domínio de Portugal, na passagem de 1963/1964, a implementação de um sistema de formação de professores primários na cidade de Cuima, atual Huambo¹⁷ e nos anos 1973/1974 foram abertas algumas escolas (Magistérios) de formação de professores em diversos Distritos (Províncias atualmente).

Ao longo deste processo, a Igreja Católica e as Missões Protestantes tiveram uma intervenção decisiva na formação intelectual de muitos quadros angolanos que participaram ativamente na luta de libertação nacional e chegaram a ser dirigentes de diferentes setores antes e, majoritariamente, depois da conquista da independência nacional. Nesta época, a formação era voltada para os interesses da aristocracia e, os professores respondiam todos aos interesses da classe dominante.

¹⁷ Huambo é uma das 18 províncias que compõem Angola. Tem de área 35 771 km² e sua população aproximada é de 2.301.524 habitantes de etnia predominantemente Umbundo. A sua capital é a cidade de Huambo, que está distante de Luanda por 600 km.

Com o advento da independência, o Governo de partido único constituído pelo MPLA-PT, adotou um modelo de inspiração marxista para o setor da educação, que se estendeu a todos os níveis de ensino. Obedecendo a critérios e políticas de massificação e em conformidade com o programa político do MPLA-PT, pretendia-se criar um Homem Novo angolano, através da educação patriótica fortemente ideologizada, formando e educando novos quadros mobilizados para os grandes combates anti-imperialistas da época.

Com suas virtudes e seus defeitos, o modelo marxista de educação deixou em Angola resultados palpáveis, permitindo a extensão do ensino primário e secundário às classes mais desfavorecidas e pobres, ficando, contudo a formação de quadros superiores, muito aquém das reais necessidades do país, em grande parte devido à falta de Universidades suficientes e de qualidade.

A Universidade Agostinho Neto foi insuficiente na formação de quadros superiores em quantidade e qualidade, face à procura crescente do mercado interno de trabalho. Deste modo e durante os últimos 28 anos, grande parte da elite universitária angolana foi formada em Universidades estrangeiras de cerca de 30 países, com sistemas educativos diversos, que em muitos casos não correspondiam às necessidades do mercado de trabalho angolano.

Ao identificar a necessidade de democratização do ensino em Angola encontramos uma explosão escolar em 1976 (um ano após a independência), um fenómeno ligado à oferta educativa para a grande maioria das pessoas. Isto levou a uma primeira Reforma Educativa (RE) em 1978 com o objetivo de detectar falhas e avanços alcançados no sistema educativo, após três anos de conquista da independência. Além disso, foi possível, por meio desta avaliação, criarem-se programas fundamentalmente voltados para a formação de professores, com o intuito de elevar o nível académico dos poucos que existiam como forma de responderem cabalmente as exigências da profissão.

Desse modo, foi concebida, segundo Zau (2012), uma política de formação de professores, com a criação dos Cursos de Formação Acelerada (CFA).

Ingressavam-nos mesmos aqueles indivíduos que já tinham um perfil acadêmico mínimo equivalente a 4ª classe. Os CFA conferiam aos seus formandos uma formação pedagógica e elevava o seu nível acadêmico até 6ª classe, e vigoraram de 1977 a 1986.

Dada a pouca eficiência que os CFA demonstraram para dar resposta às diversas solicitações que os professores recebiam dos seus alunos, foram criados os Cursos de Formação Básica Docente (CFBD). Os CFBD, diferentes dos CFA, passaram a admitir candidatos que tivessem como habilitações mínimas a 6ª classe, e findos dois anos de formação os mesmos lhes eram conferidos a 8ª classe, aptos para lecionarem no Ensino Primário.

A formação de professores em Angola passou a ter uma definição clara quando se dá à primeira reforma educativa, por meio da implementação de políticas e programas concretos voltados a formação de quadros para atuarem no setor da educação. Desde a primeira reforma educativa até aos dias de hoje, nas vestes da segunda reforma, estabelecida pela Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, a formação de professores passou a ocorrer em dois níveis distintos. O primeiro está relacionado à formação de professores para atuarem no ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário e, o segundo para o II Ciclo do Ensino Secundário.

A Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola define como objetivos para a formação do professor, os seguintes:

- a) Formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da Educação;
- b) Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e 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 de educação.

Para a materialização destes objetivos a formação de professores passou a ser realizada em dois níveis¹⁸ obedece a determinadas etapas e se realiza em subsistemas de ensino diferenciados. O primeiro afeto ao Ministério da Educação (Escolas de Formação de Professores) e o segundo sob a jurisdição do Ministério do Ensino Superior (Institutos Superiores de Ciências da Educação e Escolas Superiores Pedagógicas).

1.4.1 Escolas de Formação de Professores

Caracterizam-se por formar professores para atuarem no ensino de base (Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário), ou seja, nas classes iniciais. Assim, a Formação de Professores do Ensino Primário e para o I Ciclo do Ensino Secundário, Educação de Adultos e Educação Especial, realiza-se após a 9ª classe do Ensino Geral ou equivalente, nas Escolas de Formação de Professores, com a duração de 4 anos regulamentada pelo Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de Maio. O mesmo aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores e revoga todos os diplomas que contrariem o disposto no aludido Decreto Presidencial, nomeadamente, os que criam os cursos básicos de formação de docentes e os cursos de superação de professores. Para fazer em face de isso, foram criados diversos estabelecimentos específicos para a formação de professores. Entre estes se destacam as Escolas de Formação de Professores (EFP).

As EFP são definidas segundo o Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de Maio como “Escolas Secundárias do II Ciclo, vocacionadas essencialmente para a formação inicial de professores habilitados para o exercício da função docente em, pelo menos, duas disciplinas do I Ciclo do Ensino Secundário”. As mesmas são escolas de formação de professores de nível médio que dão formação equivalente a 13ª classe, conferindo aos cursados o perfil de técnico médio de educação, preparados para lecionar, em virtude da sua escolha na área de formação, todas as disciplinas do Ensino Primário (Estudantes do curso Instrução Primária) e duas das disciplinas do I ciclo do Ensino Secundário (7ª, 8ª e 9ª classes). Tal como outros

¹⁸ Nível: organização vertical das atividades executadas pelas instituições de ensino nos diversos graus, compreendendo: a educação básica (Ensino Pré-escolar, Ensino Primário, e Ensino Secundário) e a educação superior (Graduação e Pós-graduação).

institutos médios, a EFP é uma escola de formação profissional que forma quadros para o mercado de trabalho, com um perfil adequado ao ramo educacional.

O público interessado a exercer a carreira docente ingressa neste instituto com a 9ª classe do I ciclo do Ensino Secundário e, durante quatro anos, recebe uma formação teórica e prática que o habilita para a docência. Nesta, a formação é dada por especialidades, pelas quais se escolhe logo a partida.

Na necessidade de dar aos docentes uma formação mais abrangente possível, dada a complexidade e as mudanças rápidas do mundo atual e, de maneira a ajudar os alunos com maiores dificuldades em dois momentos e ou espaços diferentes, os planos de estudo da formação de professores do Ensino Primário e para o 1º ciclo do Ensino Secundário adotou-se a formação de docentes, de um modo geral, para duas disciplinas com afinidades epistemológicas entre si, à exceção das Línguas e das Educações Física e Visual e Plástica a de Pré-escolar a do I Nível e a de Educação Física (que é feita nos Institutos Médios de Educação Física). Os planos de estudo concebidos destinam-se à formação de professores de Português, Inglês, Francês, Matemática/Física, Biologia/Química, História/Geografia, Educação Visual e Plástica e Educação Física.

As disciplinas que compõem os referidos planos são aglutinadas em quatro grupos: formação geral, formação específica, formação profissional e ainda, um novo grupo denominado formação facultativa. Em cada um desses grupos e, em função as especialidades de formação, observam conhecimentos e competências a serem atingidas no decorrer da formação como meio principal para assegurar o desenvolvimento e ou aperfeiçoamento da habilidade de ensino.

A formação de professores nestes institutos adquire a particularidade de conciliar a teoria com a prática, em especial a metodologia do ensino com a prática docente que, em função a especialidade de formação, a partir da 11ª e 12ª classe, o aluno é levado a testar na prática os conhecimentos adquiridos na teoria sob orientação do professor metodólogo, que acompanha e avalia este processo. Isto pressupõe uma organização do ensino que assenta na assimilação fundamentalmente nas duas classes iniciais (9ª e 10ª) e na exercitação e aplicação desta a prática, que se realiza

nas classes terminais (11^a e 12^a) ao mesmo tempo em que se completa a formação teórica.

A prática docente assume, assim, um lugar preponderante na formação de professores na Escola de Formação de Professores, estando intrinsecamente ligada a aprendizagem da teoria. Ela converte-se no campo de exercitação dos conhecimentos científicos ligados à especialidade e de aplicação dos conhecimentos psicopedagógicos e metodológicos adquiridos durante a formação que, como não podia deixar de ser, não descarta os aspectos do saber, do saber-fazer e do saber-ser, dos futuros professores.

Esta prática docente realiza-se em várias etapas, começando com a análise de casos concretos para explicitar e comprovar a teoria, passando depois pela observação de aulas ao que se segue a prática simulada (aulas de ensaio no contexto da aprendizagem da metodologia) chegando-se posteriormente as aulas praticadas na escola anexa, substituindo o docente efetivo e sob orientação do metodólogo acompanhante.

1.4.2 Instituto Superior de Ciências da Educação

É uma outra via de formação inicial e contínua de professores. O mesmo é responsável pela formação de formadores, pois dá prioridade ao atendimento das necessidades em geral das escolas do 2^o Ciclo do Ensino Secundário no que diz respeito às disciplinas não tecnológicas ou de formação geral e às disciplinas relacionadas com as Escolas de Formação de professores. Especialmente nas seguintes matérias: pedagogia, psicologia, filosofia, matemática, biologia, física, química, história, geografia, sociologia, português, francês e inglês.

A primeira escola do gênero surgiu em Angola, na província da Huila, cidade do Lubango, em 1989, na sequência da extinção da Faculdade de Letras do Lubango, pelo Decreto-lei 95/80 (de 30 de Agosto). A finalidade essencial é de formar professores para todos os níveis de ensino e, em especial, para o ensino médio. O diploma legal da sua criação atribuía-lhe também como tarefas a reciclagem dos

quadros e especialistas do Ministério da Educação e a investigação científica para questionar e desenvolver o setor da educação.

O Instituto, designado por ISCED, veio cobrir um lugar primordial no sistema de formação de professores por servir de elemento reprodutor da formação, ou seja, a sua vocação é a formação de formadores. Aos professores aqui formados cabe a função de formar outros formadores.

Com a criação do ISCED abriam-se assim novas perspectivas de desenvolvimento da educação em Angola, não só pela formação de professores, mas também pelas possibilidades de aplicação dos resultados da investigação. A sua ação se faz sentir no sistema educativo repercutindo-se no funcionamento dos Institutos médios de educação, das estruturas provinciais do Ministério da Educação e de muitas escolas do I Ciclo, onde os professores recém-formados pelo ISCED e ainda em formação exercem as suas funções docente-educativas.

A formação de professores no ISCED dura 4 anos, dos quais o último destinado a elaboração de uma dissertação de licenciatura e contempla as componentes teóricas e prática patentes em disciplinas de formação específica, psico-pedagógico e político-ideológica. Quer dizer que no currículo dos diversos cursos professados no ISCED (treze, distribuídos pelas áreas de Ciências da Educação, de Ciências Sociais, de Ciências Exatas, de Ciências da Natureza e de Letras Modernas), estão incluídas disciplinas ligadas a essas três vertentes, visando dar uma formação mais completa que possibilite aos professores formados realizar com qualidade razoável as tarefas instrutiva, educativa e metodológica (formação de professores).

Ingressando com a 12^a classe e, ou 13^a Classe os candidatos a uma licenciatura no ISCED fazem um curso vocacionado essencialmente para a educação, daí que entre 12 a 15% do tempo curricular seja ocupado com disciplinas de formação psicopedagógica de carácter teórico-prático e cerca de 19% corresponda a prática docente. É claro que nos cursos de Ciências da Educação (Pedagogia e Psicologia) a percentagem referente à vertente psicopedagógica ocupa a quase totalidade do tempo.

Assim, pode-se dizer que a formação de professores no ISCED é essencialmente teórica nos dois primeiros anos onde os estudantes recebem as bases teóricas das disciplinas ditas fundamentais em qualquer das áreas. A prática, aqui surge apenas como referência concretizadora dos conteúdos das disciplinas, abordada no sentido de complementar ou comprovar a teoria.

Essa prática é transposta no terreno real e é vista já filtrada pela teoria. A fase da teorização da prática ou, como se queira, da prática-teórica, onde a prática começa a servir de ponto de chegada da análise.

As práticas pedagógicas constituem um dos componentes principais da atividade letiva do ISCED. Os quadros em formação deverão estar aptos para exercerem a atividade letiva nas diversas escolas. Para o efeito, a cadeira que vai habilitá-lo para adquirir a experiência e as habilidades são as práticas pedagógicas. O acompanhamento desta atividade deve ser encarado com grande responsabilidade e serenidade.

A integração da prática, nomeadamente da prática docente, faz-se no 3º ano onde os estudantes, a par da Didática Específica da especialidade, realizam uma prática docente na escola do I Ciclo, bem como e majoritariamente em escolas do II Ciclo acompanhada e avaliada por um professor indicado pela instituição e o professor da disciplina da escola onde for realizar a referida prática. A aprovação neste processo é decisiva para a aprovação do estudante na disciplina que se designa por Prática Docente I e posteriormente a II. A análise e avaliação conjunta das aulas praticadas é um momento importante para abordar a prática a luz da teoria, aparecendo agora a prática como fonte de conhecimentos e ponto de partida da aquisição de conhecimentos e competências profissionais.

Na fase final do curso, a prática docente adquire grande importância, assumindo a forma de "estágio pedagógico" na escola. A mesma é acompanhada pelos professores do ISCED a quem compete atestar a aptidão dos futuros professores no domínio do saber e do saber-fazer psico-pedagógico e metodológico.

Pressupõe-se que nesta fase os finalistas sejam capazes de conduzir uma prática na escola à luz da teoria adquirida, podendo, depois, teorizá-la, explicá-la ou analisá-la, até porque a licenciatura termina com a elaboração, apresentação e defesa de um trabalho de fim de curso, que não é mais do que uma investigação de um aspecto concreto da realidade escolar e educacional do país.

1.4.3 Escolas Superiores Pedagógicas

Não tão diferentes dos ISCEDs, as Escolas Superior Pedagógicas destinam-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência. Nelas são administrados cursos de Licenciatura em diferentes áreas do conhecimento humano, em especial para as cadeiras/disciplinas do âmbito geral, não sendo tecnológicas. O Licenciado proveniente das Escolas Superiores Pedagógicas deverá servir o sistema educativo, na concepção de projetos do sistema escolar, em geral, de programas de intervenção sócio-educativa em particular, sendo capaz de formular objetivos educacionais, tomar decisões pedagógicas e didáticas na sala de aulas e noutros contextos educacionais, analisar criticamente as instituições educativas e conduzir o processo docente educativo e a respectiva avaliação.

Após a incursão feita acerca da formação de professores para atuarem no Ensino Primário, I e II Ciclos do Ensino Secundário, vamos, concluindo este item, apresentar as principais características que marcaram as políticas educativas em Angola, especificamente a formação de quadros, considerando o antes e pós-independência e pelas exigências estabelecidas em termos de desenvolvimento do sistema de educação e ensino.

Fruto da alteração da ordem mundial dos acontecimentos, que foi provocando mudanças nos sistemas políticos de muitos países do mundo, em particular para Angola, sua tendência política educativa se desenrolou nos itens seguintes eixos:

- Fruto da intervenção direta da guerrilha, o governo colonizador definiu uma estratégia de ensino aos filhos dos portugueses residentes, assim como dos funcionários nacionais considerados pelo regime como assimilados.
- Depois do triunfo da revolução contra o colonialismo, o país adotou uma orientação política socialista, o que naturalmente respondia a ideologia de um professor marxista (materialismo dialético e histórico);
- Desde 1990, iniciou-se a alteração da sua posição política, com a introdução da economia de mercado, permitindo a entrada do capital privado no sistema financeiro nacional;
- A mudança da rota econômica apresentada desde o ano de 1992, (Socialismo para o capitalismo) não definiu a direção do sistema de ensino para o país, o que permitiu a assimilação de pensamentos educacionais de diferentes quadrantes do mundo;
- A partir do ano 2001, com a aprovação da Lei 13/01 de 31 de Dezembro, o país assumiu como ideal de formação dos professores, por via do Plano Mestre de Formação de professores, a formação dos docentes na lógica construtivista, tendo como objetivos finais a melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade e da profissionalidade do docente.

Como se vê, as mudanças nos regimes políticos foram preponderantes na definição dos rumos pelos quais o sistema de Ensino tomava e conseqüentemente a formação dos quadros em particular dos professores seguia a mesma situação. Essa condição nos revela que as políticas educacionais de um país são definidas em função a filosofia adotada pelo estado para a condução dos destinos da sua população, em uma visão de estado em função daquilo que é considerado como prioritário para o conhecimento da população rumo ao desenvolvimento que se espera da sociedade. Após essa incursão sobre o sistema de educação e a formação de professores, no item a seguir e, em função de o nosso trabalho estar voltado à docência no ensino superior, vamos nos debruçar sobre este subsistema de ensino, para que o leitor tenha uma noção sobre os elementos que configuram o mesmo e sua evolução histórica.

1.5 Ensino Superior

Antes sob jurisdição do Ministério do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia, hoje o Ministério do Ensino Superior é o Departamento Ministerial da Administração Central do Estado competente para a formulação, de acordo com as diretrizes do Executivo, da Política Nacional para o Subsistema de Ensino Superior. Esse funcionamento pressupõe a coordenação harmoniosa de todas as Instituições de Ensino Superior, respeitando, obviamente, os diferentes regimes de autonomia, conferidos por lei, às instituições de ensino que o integram.

O subsistema de ensino superior é o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos, que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, assegurando-lhe uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade.

São objetivos do subsistema do ensino superior:

- Preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural em um ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- Realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;
- Preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;
- Realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e setores da sociedade;
- Promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país.

PRINCÍPIOS ESPECÍFICOS DO SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR

Sem prejuízo dos princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), são princípios específicos do subsistema de ensino superior os seguintes:

- a) Papel de reitor do Estado;
- b) Autonomia das instituições de ensino superior;
- c) Liberdade acadêmica;
- d) Gestão democrática;
- e) Qualidade de serviços;
- f) Equilíbrio da rede de instituições de ensino superior.

O subsistema de ensino superior estrutura-se em:

Graduação:

- Bacharelato

O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objetivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional respectivo de uma atividade prática no domínio profissional respectivo, em áreas a determinar, com carácter terminal.

- Licenciatura

A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou acadêmica específica.

Pós-graduação:

- Pós-graduação acadêmica;

Mestrado: com a duração de dois a três anos, tem como objetivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados

Doutoramento: com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e /ou mestrado.

- Pós-graduação profissional.

A pós-graduação profissional compreende à especialização, que corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objetivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado.

O acesso aos diferentes níveis de ensino é analisado sob duas propostas. A primeira está relacionada à época antes da independência e a segunda, pós-independência. Antes da proclamação da Independência, o ensino superior nacional apresentava um carácter centralizado e exclusivo. Segundo Carvalho (2012), o período colonial foi marcado por uma dificuldade de acesso, na medida em que este:

[...] destinava-se somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, podendo mesmo dizer-se que, nos primeiros anos de implantação em Angola, era difícil que alguém que pertencente às camadas médias da hierarquia social tivesse acesso ao Ensino Superior. O local de nascimento, o local de residência e a posição social determinavam claramente o acesso a este nível de ensino, que reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social da Angola colonial.

Essa situação particular fez com que a população angolana, em sua maioria, não fosse escolarizada.

Atualmente, no pós-independência, o acesso ao ensino superior em é destinada a todos os candidatos que concluem com aproveitamento o ensino médio, o 2.º ciclo do ensino secundário ou equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os critérios gerais a estabelecidos pelo órgão de tutela. No cumprimento de alguns compromissos internacionais assumidos pelo Governo, as instituições de ensino superior devem reservar 5% de vagas disponíveis no plano

de admissão de cada curso, em cada ano académico, para candidatos a serem indicados pelo órgão de tutela.

De acordo ao Artigo 12.º do Decreto n.º90/09 de 15 de Dezembro do Conselho de Ministros da Republica de Angola todas as atividades exercidas pelas instituições do Ensino superior são regidas pelo Estado. Assim, sem prejuízo do estabelecido na Lei de Bases do Sistema de Educação, são atribuições do Governo no domínio do ensino superior as seguintes:

- a) Definir e orientar a execução da política nacional do Estado para o ensino superior;
- b) Garantir o cumprimento dos objetivos específicos do subsistema de ensino superior, bem como a aplicação dos seus princípios;
- c) Criar instituições de ensino superior públicas;
- d) Autorizar a criação de instituições de ensino superior público-privadas e privadas;
- e) Aprovar os estatutos das instituições de ensino superior;
- f) Garantir um elevado nível de qualidade nos domínios pedagógico, científico, tecnológico e cultural das instituições de ensino superior;
- g) Nomear e empossar os titulares dos órgãos de gestão das universidades e academias públicas, sob proposta do titular do órgão de tutela, com base nos três candidatos eleitos pelas assembleias das respectivas instituições;
- h) Suspender e exonerar os titulares dos órgãos de gestão das universidades e academias públicas, sob proposta do titular do órgão de tutela, nos termos do presente diploma;
- i) Definir as taxas e os emolumentos a que se obriguem as atividades das instituições de ensino superior;
- j) Apoiar os investimentos e iniciativas que promovam a melhoria da qualidade do ensino superior;
- k) Financiar o funcionamento e o desenvolvimento das instituições de ensino superior públicas;
- l) Participar no financiamento do funcionamento e no desenvolvimento das instituições de ensino superior público/privadas;

- m) Participar em projetos de desenvolvimento das instituições de ensino superior privadas, sempre no interesse do Estado;
- n) Autorizar a alienação de bens móveis e imóveis das instituições de ensino superior públicas, sujeitos a registo;
- o) Assegurar a participação dos professores, investigadores, estudantes, trabalhadores e sociedade civil na gestão do subsistema de ensino superior;
- p) Garantir o equilíbrio da rede das instituições de ensino superior, tendo em conta os planos estratégicos de desenvolvimento do País.

1.5.1 Apontamentos Históricos e Contemporâneos

Neste item procurou-se analisar a evolução cronológica do Subsistema do Ensino Superior em Angola. Assim, a fim de demonstrarmos a evolução deste Subsistema de Ensino desde 1975 até 2010. Para tal e em conformidade com o Ministério da Educação em seu relatório, (MED, 2008), quatro períodos, sendo um período antes da independência nacional (1962 – 1975), a fim de melhor podermos acompanhar esta evolução histórica e três períodos depois da independência nacional, nomeadamente 1976 – 1991, 1992 – 2001 e 2002 – 2010.

Segundo nós faz saber Liberato (2014, p. 1012), até ao início da década de 1960, Angola não dispunha de nenhuma instituição de ensino superior no seu território. Os interessados em frequentar esse nível de ensino na altura eram obrigados a se deslocarem a Portugal. Contudo, afirma a autora, que apesar de serem atribuídas bolsas de estudo para a frequência do ensino superior na metrópole, o fato é que esse acesso estava vedado à maioria dos angolanos.

Segundo Carvalho (2012), Coimbra e Gomes Júnior (2013), Liberato (2014), a implementação e o desenvolvimento do ensino superior em Angola é analisada, historicamente, a partir do ano de 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários (EGU), através do decreto-lei 44530, de 21 de Agosto da Administração Portuguesa. Em Dezembro de 1968, o decreto-lei 48790 (de 23 de Dezembro) determina a transformação dos Estudos Gerais Universitários de Angola, em Universidade de Luanda, sendo no ano de 1976, após a proclamação da independência de Angola, a mesma foi transformada em Universidade de Angola

(portaria 77-A/76, com data de 28 de Setembro). Em Janeiro de 1985, por força da resolução 1/85, do CDS (DR 9- 1ª Série, 28/1/1985) a Universidade de Angola passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto, em memória do primeiro Presidente e primeiro Reitor da Universidade de Angola.

Desde a altura da sua criação, o ensino superior público, que consubstanciou sempre em uma entidade única e congregadora, teve várias designações, nomeadamente: Universidade de Luanda (1968), Universidade de Angola (1976) e Universidade Agostinho Neto (1985). Nos primórdios da sua fundação, o ensino era virado para a promoção da população colonial e para a defesa dos interesses do regime, com base no desenvolvimento económico de Angola, assente nos pressupostos técnico-científicos.

Com a proclamação da independência política de Angola, em 1975, foi criada a Universidade de Angola (1976), mantendo-se uma única instituição de ensino superior de âmbito nacional. No ano de 1985, a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto, que se manteve até 2009, como única instituição estatal de ensino superior no país.

Em 1992 como consequência da queda do muro de Berlim em 1989 e da implosão do bloco socialista, o Governo do MPLA-PT adaptou sua estratégia política à nova ordem mundial, alterando sua forma de Governo e o sistema político-partidário. Assim, desde essa data histórica, Angola passou a ter uma forma de Governo representativa e um sistema político multipartidário imperfeito, de partido dominante, sendo este sistema o quadro ideal para realizar todas as reformas democráticas urgentes, visando-se, em primeiro lugar, a consolidação do Estado social de Direito. A criação das Universidades privadas foi uma das consequências da mudança do sistema político ocorrida após as primeiras eleições democráticas de 1992.

A primeira instituição privada de ensino superior em Angola foi a Universidade Católica de Angola, (UCAN) - Decreto nº 38 - A/92 de 7 de Agosto, criada em 1992 e com funcionamento a partir de 1999. Seguiu-se uma série de outras instituições privadas de ensino superior, tais como: Universidade Jean Piaget de Angola – UniPiaget - Decreto nº 44 - A/01 de 6 de Junho, a Universidade Lusíadas de Angola

– ULA – Decreto nº 42/02 de 20 de Agosto e Universidade Independente de Angola
– UnIA – Decreto nº 11/05 de 11 de Abril, entre outras. Havendo a registrar em 2011 a existência de 10 universidades privadas e 12 institutos superiores privados

Para Carvalho (2012, p. 56), as instituições de ensino privadas em Angola são vocacionadas à promoção do ensino e prestação de serviços à comunidade, com personalidade jurídica própria. Buscam a formação superior nessas instituições, cidadãos interessados nesse grau de instrução, independentemente de seu extrato social. Estes acedem às IES privadas por meio de exames de acesso, sendo-lhes desta forma proporcionado um direito fundamental, consagrado na constituição do país, de instrução. Para tal, alguns desafios sociais e de qualidade se afloram.

Com a paz consolidada em 2002, a construção e o aperfeiçoamento da democracia em Angola, passou a constituir o grande desafio patriótico da juventude universitária, cabendo para tal às Universidades de Angola, a sua quota – parte de responsabilidade, na educação e formação de novos e melhores quadros profissionais, e na nobre tarefa de criar um verdadeiro e desmistificado Homem Novo angolano. Com a circulação de pessoas e bens em função da estabilidade político militar que se verificava nas distintas capitais de províncias, a UAN, única instituição pública do ensino superior até a altura passou a ser insuficiente para atender a demanda na escolarização superior das populações.

Para concordar a gritante procura que se fazia sentir para o ingresso no Ensino Superior por parte da população, foi posta em marcha o Plano de Implementação das Linhas Mestras do Subsistema do Ensino Superior. O mesmo teve como finalidade espelhar o esforço necessário e possível para se conduzir o processo de melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior em Angola. Como consequência, é aprovado o Decreto nº 90/09 de 15 de Dezembro que estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior, revogando deste modo os Decretos n.º 35/01 de 8 de Junho e 65/04 de 22 de Outubro e demais legislação que contrarie o disposto no referido decreto.

Deste ponto se criam as bases para a expansão do ensino superior em Angola, contando com a regulamentação e acompanhamento do órgão de tutela. Assim, são

criadas, no ano de 2010, as Regiões Acadêmicas, pelo *Decreto nº 5/09, de 7 de Abril*, um total de sete no país, e é processado o redimensionamento da UAN, fazendo surgir outras 6 Universidades públicas, com sede em cada uma das regiões e alguns institutos e escolas autônomas, tendo como base legal o Decreto 7/09 de 12 de Maio. Neste ano, a Universidade Agostinho Neto (UAN) foi “partida” em 7 universidades de âmbito regional, mantendo-se a UAN a funcionar em Luanda e na província do Bengo, enquanto as faculdades, institutos e escolas superiores localizados nas demais províncias ficaram afetos às demais seis novas universidades estatais, a saber:

- Universidade Katyavala Bwila (Benguela e Kuanza-Sul),
- Universidade 11 de Novembro (Cabinda e Zaire),
- Universidade Lueji-a-Nkonde (Luanda-Norte, Lunda-Sul e Malanje),
- Universidade José Eduardo dos Santos (Huambo, Bié e Moxico),
- Universidade Mandume ya Ndemofayo (Huíla, Cunene, Kuando-Kubango e Namibe).
- Universidade Kimpa Vita (Uíge e Kuanza-Norte).

Os três novos instrumentos jurídicos acima citados, apenas estabelecem as regras gerais de organização e funcionamento do Subsistema do Ensino Superior em Angola. Para uma gestão mais eficiente e, “autônoma” de cada uma das Universidades, foram aprovados Decretos-leis denominados de Estatutos Orgânicos das Instituições do Ensino Superior. Por meio destes, são definidas as demandas e diretrizes de funcionalidade de cada Universidade com vista à formação e desenvolvimento do Ensino e Investigação na sua região.

Tendo começado com alguns cursos, apenas nas cidades de Luanda e Huambo, o ensino superior em Angola conta atualmente com mais de uma centena de cursos de graduação, em instituições de ensino superior que funcionam em 18 cidades de Angola. Para melhor garantir a funcionalidade das Universidades, as mesmas possuem, como unidades orgânicas, faculdades, institutos superiores e escolas superiores. Por seu turno, Carvalho (2012) nós faz saber que a ampliação das instituições de ensino superior está prevista na legislação em vigor, que estabelece a obrigatoriedade de elaboração de planos de desenvolvimento institucional que carecem de aprovação por parte da entidade estatal que superintende o ensino superior em Angola.

Recentemente, ainda no âmbito da reorganização das instituições do ensino superior, foi feito um estudo que apontou a necessidade de redimensionar a Universidade Mandume ya Ndemofayo por conta da a mesma não ser capaz de dar conta da vasta extensão territorial das províncias que a compunham. Assim, o Executivo, entendeu redimensionar a mesma no âmbito territorial, ficando agora a Universidade Mandume ya Ndemofayo a responder pelas províncias da Huila e do Namibe Para as províncias de Cunene e Cuando Cubango, o executivo criou a VIII Região Acadêmica e conseqüentemente a Universidade Cuito Cuanavale por meio do Decreto Presidencial Nº 188/14 de 4 de Agosto.

1.5.2 Docência nas Universidades

A atual conformação legal das Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior Decreto Lei 90/90 de 15 de Dezembro, em Angola admite uma variedade de tipos de instituições de ensino superior:

- **Universidades:** Ministram cursos em todas as áreas do saber, sendo no mínimo em quatro áreas, conducentes à formação de especialistas e à obtenção dos graus académicos de bacharelato. Licenciatura, mestrado e doutoramento. As mesmas estruturam-se em Unidades Orgânicas, sendo: Faculdades; Institutos superiores Escolas superiores e Centros de estudos e investigação científica.
- **Academias:** As academias pautam a sua atuação pela articulação do estudo, da docência da investigação aplicada e avançada, em uma única área do saber, conducente à formação de especialistas e à obtenção dos graus académicos de mestres e doutores.
- **Institutos superiores técnicos e politécnicos:** Ministram cursos em uma única área do saber e em duas ou três áreas do saber conducentes à formação de especialistas e à obtenção dos graus académicos de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento.
- **Escolas superiores:** As escolas superiores técnicas e politécnicas ministram cursos em uma única e em duas ou três áreas do saber, conducentes à

formação de especialistas e à obtenção dos graus académicos de bacharelato e licenciatura em modelo bietápico.

O professor/docente universitário é aquele que exerce a sua atividade no âmbito de uma instituição de ensino superior acima citada. Entre as distintas exigências demandadas para atuação em tal nível, em Angola, de acordo com a legislação que rege tal matéria, tanto para as universidades públicas como as privadas, requer-se de partida que o candidato para tal função deve apresentar a documentação que comprova ter formação em uma das áreas de conhecimento humano compatíveis com a cadeira ou disciplina que pretende lecionar no referido subsistema. A admissão é feita mediante participação em concurso público anunciado pela instituição do Ensino Superior pública ou privada.

Na maioria dos casos, a aprovação no concurso público é caucionada pelo Conselho Científico da especialidade. Anunciado o concurso e observado o prazo previsto de candidaturas apresentado mediante edital, o Conselho reúne-se para se pronunciar sobre o currículo *vitae* e outros elementos julgados necessários à análise do processo individual de candidatura à docência, uma vez que o referido concurso é meramente documental. Em função das vagas e tendo em conta o número de candidatos, no final são apresentados mediante ata, os candidatos apurados nas distintas vagas concorridas.

O estatuto vigente atualmente em Angola, relacionado à docência superior, centra-se no grau académico e no tempo de permanência na categoria como critérios essenciais de decisão para as promoções, incluindo a média de catorze valores para licenciados que ingressem à docência universitária. Praticamente exige-se aos candidatos o exercício competente de sua profissão com a requisição de que deve possuir no mínimo o grau de Licenciatura. A progressão na carreira é feita de forma vertical a começar pelo Assistente estagiário, Assistente, Auxiliar, Associado e finalmente Titular. De acordo com o Caderno das Informações Académicas da UON (2014), o professor universitário “padrão” (sem cargo de chefia ou outras condicionantes) é obrigado a dar de 12 a 16 tempos letivos por semana, sendo que cada tempo tem a duração de 55 minutos em sala de aula. Ou seja, o sujeito é obrigado a passar dentro de sala entre 120 e 180 horas por semestre. Quando a

cadeira é semestral o professor cumpre com o que acabamos de apresentar, quando a mesma é anual o tempo dobra. Contudo, atendendo a algumas situações que ocorrem em função ao estilo de vida dos angolanos, descritas por um dos nossos entrevistados (PCY), tais como: “Quadra Festiva, tolerância de ponto, o dia que caiu a chuva o estudante não vai à escola, gás em falta em casa, óbito da vizinha”, então ao invés de um ano letivo, praticamente o docente cumpre apenas um terço do tempo que é previsto para as aulas.

O corpo docente atual nas universidades angolanas é diversificado e heterogêneo do ponto de vista da formação acadêmica e profissional; a maioria possui habilitações literárias oscilando entre Licenciados e Doutores e com idade que se situa entre os 30 a mais de 50 anos. É pouco dignificado, por ter uma remuneração muito aquém do custo de vida atual, perturbado por uma recessão econômica e uma inflação constante e galopante, forçando-o a recorrer a alternativas para poder sobreviver; tem pouco ou quase nenhum relacionamento com o poder local no que diz respeito a atividades para escolares ligadas ao desenvolvimento da comunidade. (PETERSON, 2003, p. 23).

A carreira docente universitária em Angola encontra-se regulada através do Decreto 3/95 de 24 de Março, - ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA – resultante da revogação do Decreto nº 55/89 de 20 de Setembro, que anteriormente dava corpo a legislação sobre essa matéria. Apesar de o diploma em vigor fazer referência apenas a UAN, em função de a mesma até um tempo atrás, ser a única instituição pública do ensino superior e, pelo vazio que se regista apesar do tempo que já estão em funcionamento as outras universidades públicas criadas em 2009, o diploma em alusão continua a vigorar em todas as instituições do ensino superior público. Do ponto de vista das instituições privadas, cada uma atua ou age em função de seus próprios regulamentos e normas.

1.6 Formação de professores um desafio para o docente do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda

Constituem objetivos fundamentais do docente que leciona no Instituto Superior de Ciências da Educação, em particular no curso de pedagogia, fundamentalmente a

formação de professores, gestores escolares e outros profissionais da educação, com qualificações necessárias ao correto funcionamento do ensino de base, médio e superior, a habilitação de especialistas e a promoção de investigação científica e técnica.

A docência se constitui hoje em campo de investigação de muitas áreas do conhecimento humano. A discussão sobre a formação e atuação dos professores nos leva a refletir acerca de sua importância nos diferentes contextos sociais. Para Nóvoa (2009 p. 13), Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. No mundo de hoje, desenvolver competências que levam a aprendizagem e ao desenvolvimento de novas habilidades se constituem como os grandes desafios da classe de professores.

Pelo pensamento de Nóvoa, nota-se que os professores se constituem como elementos fundamentais na formação da nova geração para o desenvolvimento das sociedades por meio da aprendizagem e, na aquisição de novas formas de pensar o mundo. Dessa forma, se reconhece que a figura do professor ser de extrema importância, pois se observa que os mesmos têm um papel extremamente importante para o progresso dos recursos humanos, que se torna um imperativo que exige não só investimentos em capital, mas também a disponibilidade de mão-de-obra flexível capaz de, em curto espaço de tempo, adquirir novas qualificações. Preparar para novas oportunidades de emprego para fazer face às atuais demandas e mudanças nas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais das sociedades é o que se espera dos professores nessa era.

Para alcançar isso, alguns autores no campo da educação advogam ser importante que se façam grandes investimentos neste setor. “Formar cidadãos e cidadãs para o exercício de uma profissão, é tarefa que implica o compromisso de assegurar aos sujeitos o desenvolvimento de saberes, de competências, de habilidades e de atitudes necessárias ao exercício pleno da cidadania” (LIMA, 2006, p. 36). O exposto por Lima se justifica na atualidade com frequência, pois muitos países

puderam comprovar que o desenvolvimento destes foi e continua sendo impulsionado pelo nível de instrução e de competência do seu povo.

A formação de professores é um tema muito trabalhado e discutido entre os acadêmicos ligados à área das ciências de educação. Placco e Silva (2000), em um estudo sobre formação do professor, reflexões, desafios e perspectivas, consideram esse assunto como “antigo e, ao mesmo tempo atual”.

Antigo por que ao longo da história da educação a questão fundamental tem sido o modo como os professores são formados. Atual por que, nos últimos tempos, dadas as necessidades e requisições culturais e tecnológicas da sociedade, a formação do professor tem-se apresentado como ponto modal das reflexões sobre a qualidade do ensino, evasão e reprovação escolar. (p. 38).

Considera-se ainda atual, pelos diversos estudos que vem sendo realizados como forma de entender o significado de alargamento do universo cultural e científico daquele que ensina seus motivos e interesses inerentes a essa prática. O papel do professor, competências e carreira são outros aspectos que constituem temas efervescentes entre os debates sobre educação, tanto no que concerne aos aspectos políticos, como aos pedagógicos que norteiam a atividade do professor (UNESCO/Brasil, 2004).

Por meio do artigo “Formação de professores e profissão docente,” Nóvoa (1992), advoga que a década de 80 foi o período no qual as pesquisas educacionais começaram a dirigir atenção para as práticas pedagógicas e, particularmente, para a pessoa do professor e a formação deste na tentativa de unir sua identidade, de forma que o docente como profissional não estivesse separado do docente como pessoa. Para o autor, essa nova era em que se encaminhavam as pesquisas em relação à formação de professores, vem em contraposição à tendência anterior que reduzia “a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 1992, p.15).

Em um estudo sobre o perfil dos professores brasileiros encomendado pela UNESCO Brasil (2004), afirma-se que a questão da formação de professores ganha

importância no mundo inteiro e em particular nos países subdesenvolvidos e os em via de desenvolvimento a partir da discussão sobre a “qualidade do ensino ministrado nos diferentes níveis e modalidades, como desdobramento da luta em favor da construção da cidadania e da democracia” (p. 38).

Em Angola, a preocupação com este assunto é bastante nova, sendo a sua discussão ainda incipiente entre os acadêmicos. Esta situação se observa em decorrência da política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem político-militar (guerra civil) e econômico-social (pobreza), registrados após a independência nacional que destruiu o tecido nacional e enfraqueceu o funcionamento das estruturas básicas.

Em função disto, a questão da formação de professores toma lugar importante a partir do momento em que se impõe necessariamente à adoção de políticas educativas integradas e sustentáveis. Estas políticas foram elaboradas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do capital humano, a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano, por meio da Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (LUANDA, 2001).

Alguns dos autores que tratam sobre a questão da formação de professores (Sobrinho e Carvalho, 2006; Brito, 2006; Rodrigues e Sobrinho, 2006; Feldmann, 2008), associam este conceito ao “desenvolvimento pessoal e profissional”. Consideram esse momento, como uma dimensão de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional. Por meio de referenciais e parâmetros para a aquisição de conhecimentos específicos os educadores ou futuros educadores, são levados a refletir acerca do saber pedagógico, como fonte de aprendizagem e conhecimentos que consolidam e subsidiam o trabalho pedagógico para desenvolver com eficiência e dedicação a atividade docente.

Considerando os objetos propostos e as diferentes linhas teóricas que conceituam este assunto, a concentração delimitadora deste projeto será a definição na qual a formação de professores é um conjunto de:

[...] ações destinadas especificamente, a preparar pessoas que terão a responsabilidade de formar profissionalmente jovens e adultos na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos teóricos, aptidões e qualificações práticas necessárias para o exercício da atividade docente. (MAPESS, 2004).

Sendo considerado um conjunto de atividades, compartilhamos com Yoba *et al* (2007), ao afirmar que a formação de formadores deve ser vista:

[...] como um processo, sendo que para a execução do mesmo, é necessário obedecer a etapas, métodos, técnicas e procedimentos diversos que vão desde o diagnóstico das necessidades, à concepção de elaboração do plano, até ao ato de transmissão e assimilação dos conhecimentos para a criação de habilidades específicas em função dos objetivos previamente traçados pela entidade formadora e que o exercício da profissão exige, (Yوبا, 2007, p. 13).

A formação de professores é uma atividade de extrema importância para as sociedades. Observa-se que os professores têm um papel importante para o desenvolvimento dos recursos humanos, que exige não só investimentos em capital, como também a disponibilidade de mão de obra flexível capaz de, em curto espaço de tempo, adquirir novas qualificações e preparar-se para novas oportunidades. Por meio das novas qualificações os sujeitos estarão munidos de ferramentas para fazer face às atuais demandas e mudanças nas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais das sociedades.

Para alcançar isso, é importante que se façam grandes investimentos no setor da educação, visto que:

Formar cidadãos e cidadãs para o exercício profissão [...], é tarefa que implica o compromisso de assegurar aos sujeitos o desenvolvimento de saberes, de competências, de habilidades e de atitudes necessárias ao exercício pleno da cidadania (LIMA, 2006, p. 36).

Distinguem-se dois momentos essenciais na formação de professores: A formação inicial e a formação continuada. É importante dizer que a formação inicial do professor é aquela que se dá de modo sistemático, acadêmico e em diferentes níveis (médio/magistérios ou Universitário/pedagogia e áreas afins das diferentes Licenciaturas). A formação continuada é aquela que ocorre ao longo da vida

docente, na sala de aula, no cotidiano, na prática diária com os alunos, nos cursos de aperfeiçoamento.

A consideração desses dois momentos é deveras importante como mecanismo para se pensar em políticas educacionais comprometidas com as exigências atuais da sociedade. Segundo Nóvoa (1999), a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para programar uma política de melhoria da educação básica em qualquer estado ou sistema de educação que presa a melhoria. Esse processo deve necessariamente ser acompanhado de outras atividades como meio de aperfeiçoar a atividade dos professores. A formação continuada ou em serviço é uma forma de educação permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas.

Na obra *Educação um Tesouro a Descobrir*, Jacques Delors (2006, p. 126) aponta que uma das finalidades da formação de professores, quer inicial quer contínua é “desenvolver neles as qualidades de ordem, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades”.

Portanto, a formação inicial é, em nosso ver, o momento mais importante na vida do professor, pois é nela onde se devem fornecer as bases para se construir um conhecimento pedagógico sólido e especializado, como via fundamental para a preparação do professor para enfrentar as exigências e os desafios propostos pela escola no contexto atual. Faz-se necessária uma política emergencial de formação de professores, pensando em uma educação que vise não só o crescimento econômico, mas também o desenvolvimento social e científico a preservação do patrimônio histórico-cultural e, fundamentalmente, a autonomia de modo a fazer frente ao processo de globalização.

Para se ter uma imagem sobre como os atuais professores em Angola estão sendo formados, a maneira como as instituições estão concretizando ou pondo em prática as orientações demandadas pelos Documentos Legais em relação à formação de professores, torna-se fundamental fazer um mergulho no tempo recente sobre o

curso de formação de professores. Nesse mergulho temporal, vamos atender, particularmente, sobre o curso de pedagogia, seu processo de constituição, perfil de formação, currículos e demandas por se tratar de um espaço de formação de educadores por excelência.

1.7 Práticas pedagógicas dos professores no curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda

Por meio da legislação que orienta a atividade docente no ISCED (Lei de diretrizes e Bases da Educação; Decreto 90/09 que estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior, o Plano Mestre de Formação de Professores em Angola 2008-2015 e o Projeto Político Pedagógico do ISCED), podemos sentir as mudanças impostas na educação angolana nas quais fazem cumprir os parâmetros orientados pelos organismos internacionais, regionais e nacionais.

Ao nos referirmos aos parâmetros orientados pelos organismos internacionais, regionais e outros, queremos com isso dizer que as políticas de formação e atuação dos professores em Angola, estão fortemente atreladas a determinadas demandas impostas por alguns organismos do âmbito internacional que regulam e estabelecem normas e ou parâmetros que devem ser observados nos diferentes sistemas de ensino com vista a classificação dos mesmos. Entre estes organismos destaca-se a UNESCO. Desde a sua fundação em 16 de Novembro de 1945, com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações, a UNESCO vêm trabalhando no sentido de integrar, em conjunto, políticas educacionais que favorecem os países, particularmente, os em via de desenvolvimento, a atenderem as suas populações com uma educação de qualidade, como meta para se atingir os objetivos pelos quais foi criada e, hoje, particularmente, os compromissos do milênio¹⁹ que, dentre tantos fins, demandam para o acesso e a qualidade da educação básica para todos os povos.

¹⁹Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram adotados em 2000 pelos governos de 189 países como um compromisso de combater a desigualdade e melhorar o desenvolvimento humano no mundo. Trata-se de um guia de navegação – cujo horizonte é o ano de 2015 – para erradicar a pobreza extrema e a fome, alcançar a educação primária universal, promover a igualdade entre os sexos, melhorar a saúde, reverter à degradação ambiental e desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. www.unesco.org.br

Desse modo, compõem padrões importantes e exigências teórico-práticas das recomendações Internacionais no domínio da educação e, em particular, para o ensino superior com vista a formação de professores, dois documentos balizadores das ações da UNESCO que no geral ressaltam a ideia da cidadania e da democracia das escolas em relação à formação de professores como eixos fundamentais para se pensar uma educação para todos e de qualidade.

Um deles intitulado, Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – elaborado no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. O conteúdo do documento distingue, logo na páginas iniciais, a grande demanda por educação superior e a diversificação do sistema. Apontou, ainda, a maior consciência sobre a relevância desse nível de ensino para o desenvolvimento sociocultural, econômico, bem como para a construção do futuro, assinalando que as novas gerações devem estar devidamente preparadas - com novas habilidades, conhecimentos e ideais - para nele agir. A Declaração proclamou missões e funções da educação superior abrangendo os seguintes aspectos:

- Artigo 1º - A missão de educar, formar e realizar pesquisas.
- Artigo 2º - Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva.
- Artigo 3º - Igualdade de acesso.
- Artigo 4º - Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres.
- Artigo 5º - Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados.
- Artigo 6º - Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior.
- Artigo 7º - Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade.
- Artigo 8º - Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades.
- Artigo 9º - Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade.
- Artigo 10º - Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais.
- Artigo 11 - Avaliação da qualidade.
- Artigo 12 - O potencial e o desafio de tecnologia.
- Artigo 13 - Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior.

- Artigo 14 - O financiamento da educação superior como serviço público.
- Artigo 15 - Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes.
- Artigo 16 - Da “perda de quadros” ao “ganho de talentos” científicos.
- Artigo 17 - Parcerias e alianças.

Acredita-se que a consideração destes aspetos nos sistemas educativos, em particular no ensino superior nos diferentes países, poderá tornar os mesmos mais comprometidos com as exigências atuais de escolarização. Como se vê, os diferentes aspectos incidem em eixos fundamentais da atividade docente o que implica uma mudança de comportamento considerando que a transformação e expansão substancial da educação superior, a melhoria de sua qualidade e pertinência, e a maneira de resolver as principais dificuldades que a afligem exigem a firme participação não só de governos e instituições de educação superior, mas também de todas as partes interessadas, incluindo estudantes e suas famílias, professores, os setores públicos e privados da economia, os parlamentos, os meios de comunicação, a comunidade, as associações profissionais e a sociedade, exigindo igualmente que as instituições de educação superior assumam maiores responsabilidades para com a sociedade e prestem contas sobre a utilização dos recursos públicos e privados, nacionais ou internacionais.

O outro é de autoria de Delors (1998/2006), “Educação: um tesouro a descobrir”. Nesta obra, Delors e uma equipa de colaboradores apontam quatro categorias que foram designadas como pilares básicos para a educação do século XXI, sendo estes: 1- aprender a conhecer, adquirir os instrumentos da compreensão; 2- aprender a fazer, agir no ambiente; 3- aprender a conviver, participar e cooperar; 4- aprender a ser, via essencial que integra os três pilares precedentes.

Por meio dos documentos oficiais, acima citados, que regulam o funcionamento das atividades acadêmicas pedagógicas no ensino superior e, em particular no IESCED-Cabinda, podemos sentir as mudanças impostas na educação angolana nas quais fazem cumprir os parâmetros orientados pelos organismos internacionais.

As constantes mudanças no mundo do trabalho, as relações humanas cada vez mais mutáveis são os principais desafios apontados pelos documentos legais como exigências atuais que desafiam as instituições educativas em,

particular, as de formação de professores o que remete para a necessidade de alterações radicais em suas finalidades, em suas políticas e em suas estruturas (CHOCOLATE, *et al*, 2007, p.34).

Com a finalidade de adequar e elevar os níveis de educação prestados nessas regiões, em ambos os países, a educação básica e a formação de professores foram os eixos da educação primeiros a sentir os efeitos desta mudança.

As constantes mudanças no mundo do trabalho, as relações humanas cada vez mais mutáveis são os principais desafios apontados como exigências atuais que desafiam as instituições educativas em particular, as de formação de professores o que remete para as necessidades de alterações radicais em suas finalidades, em suas políticas, em suas estruturas e, principalmente sobre a atuação dos docentes. Estas mudanças têm a finalidade de adequar e elevar os níveis de educação prestada em Angola, pois se reconhece que os mesmos estão intimamente ligados ao o desenvolvimento do país e aperfeiçoamento da população.

Para atender as demandas atuais dos contextos educativos, os diversos documentos advogam que a formação e o saber profissional nos cursos de formação de professores em Angola têm de ocorrerem mediante um processo, cujas disciplinas específicas trabalham de modo articulado. Essa articulação deve ser observada tanto nos aspectos teórico-acadêmicos quanto nos conteúdos de dimensão prático-profissional, tendo como objeto para além do domínio da matéria a ensinar, a natureza, a sociedade e os homens concretos. Isso pressupõe uma relação de troca e de escuta o que poderá permitir que os futuros professores saiam com conhecimentos para a vida.

No entanto, como qualquer outra ocupação, se quisermos compreender a natureza do trabalho dos professores, é necessário ir além dos pontos de vista normativos. Com efeito, e, em função do tempo atual, a formação de professores, merece ser refletida e comentada em função das pesquisas atuais, permeadas das condições e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais.

Segundo Moran, para se trabalhar em função do novo paradigma em que se configura o processo educativo hoje é preciso: “[...] de professores bem preparados,

motivados, bem remunerados e com formação pedagógica atualizada” (2004, p. 247). De acordo com o autor, para formar docentes aptos a atuarem dentro de um novo modelo de educação é necessário que os cursos de graduação associem a teoria à prática, preparando dessa forma o futuro professor para enfrentar as realidades sociais que permeiam os contextos educativos da sua região.

Para Penteado (1998), um novo paradigma de educação requer do profissional conhecimento de novas formas de atuar em sala de aula compatível com o agir comunicacional, o qual requer disponibilidade pessoal para rever seus projetos e mudá-los para atuar dentro de uma nova prática. Este novo paradigma, ainda segundo a autora, implica em “[...] desinstalar modos de ser já arraigados e até automatizados e dos quais só tomamos consciência quando propomos novos procedimentos”. (p.14).

Por meio de um estudo sobre formação de professores: caminhos e descaminhos da prática, Leite *et all* (2008), ressaltam que, para que os professores encontrem soluções dentro do paradigma atual da educação, é imprescindível possibilitar ao mesmo tempo, a edificação de uma identidade profissional com os saberes docentes necessários às exigências da população envolvida e as demandas atuais. [...] É preciso, antes de mais, repensar as políticas de formação, a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos, curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola (p. 48 - 49).

Libâneo (2003), por meio de um estudo sobre o lugar que ocupa o professor no contexto de mudanças que assinala o período atual, entende que as universidades e os cursos de formação para o magistério devem estar voltados à formação de um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. Ou seja, o novo professor, precisaria:

[...] de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2003: 10).

Por sua vez, Nóvoa (2004) defende que, para atualidade, é necessário, em primeiro lugar, considerar dentro dos cursos de formação de professores, o mesmo como “pessoa inteira”, com uma história, uma vivência, ele alega que a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada).

Cruzando os diferentes pontos de vista dos autores podemos considerar que o professor desse tempo, estará em condições de desenvolver a sua prática com eficiência, desde que lhe seja “proporcionado a oportunidade de se estar sempre atualizado sobre as novas metodologias de ensino que só serão possíveis por meio de uma formação continuada em serviço” UNESCO/Brasil (2004).

Para Morin (2000), educar para a sociedade do conhecimento supõe o desenvolvimento de competências para ensinar: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe, autonomia e responsabilidade crescente além de uma pedagogia diferenciada que ofereça novas formas de aprendizagem com as tecnologias que impactam cada vez mais o modo de atuar das pessoas e dos contextos escolares.

Considerando as questões apresentadas por meio das investigações feitas pelo diferentes autores, entendemos ser necessário que os programas de formação de professores criem condições para que os indivíduos formandos para esse fim estejam cada vez mais imbuídos e penetrados ou imersos em um ambiente pedagógico favorável e necessário à sua profissionalização. Pelo ambiente pedagógico, entendemos um conjunto de atividades adequadas e sistematizadas, de acordo com as cadeiras nucleares, a serem efetuadas pelos estudantes ao longo da sua formação.

Tendo como pressuposto fundamental nossa convicção no enfoque histórico-cultural de produção e disseminação dos conhecimentos, acreditamos que os requisitos de um bom educador, tais como o domínio da especialidade a lecionar, o domínio metodológico, ou seja, a capacidade pedagógica e a motivação para ensinar se

adquirem, em parte, através da penetração dos estudantes em um ambiente pedagógico favorável e, em um segundo momento através da prática docente. “Não existem indivíduos nascidos professores. Não existe um professor predestinado e possuidor de capacidades pedagógicas inatas” (PETERSON, 2002). Se quisermos ter professores comprometidos com os desafios da atualidade é preciso levar-se a cabo um conjunto de aprendizados e atividades que se traduzem em uma formação que vincule “a teoria e a prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola” Leite *et all* (2008, p. 49). (Grifo nosso).

Diante dessa compreensão, são imprescindíveis tempos, propostas concretas e compatíveis com a realidade de cada contexto sociopolítico e escolar. É preciso, ainda, um tempo de fortalecimento dessas ideias. Implica desse modo, considerar que é necessário em primeiro lugar “[...]envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca” (Alarcão, 2001, p. 19), ou seja, “as transformações dos constrangimentos e das contradições objetivas do ensino dariam um maior contributo para a modificação das práticas do que a difusão de ideias ou de receitas pedagógicas prontas” (PERRONOU, 1993).

Deve-se, a par disso e, compartilhando com Nóvoa (1997), criarem-se espaços que permitem o professor formando, refletir sobre sua ação, pois a produção de práticas educativas eficientes surgem da reflexão da experiência pessoal, partilhada com os demais colegas. Essa atitude e pensamento são de extrema importância na construção de valores e concepções que de certo modo, poderão fundamentar o desenvolvimento do conhecimento e motivação para a prática docente. Como defende Vygotsky (2007), o homem constitui-se a partir da sua relação com os outros, com o mundo exterior e a aprendizagem ocorre por uma mediação social. Essa mediação social pode ser constatada a partir do indivíduo e, principalmente, a partir da relação que este estabelece com os demais membros da sociedade onde estiver envolvido.

Compete, portanto, aos responsáveis pelo processo de aprendizagem situar a perspectiva que mais se apresente adequada às propostas apresentadas pelos

governos, assim como a linha que reflita a sua postura, a qual pode enaltecer ou desqualificar a formação e a prática docente. Dessa forma, afirma Freitas,

[...] não é suficiente que os professores conheçam novas teorias; é preciso, além disso, que eles se conscientizem de seu papel social e se comprometam, em sua prática pedagógica, [...] pela transformação da sociedade, buscando eles também conquistar o poder de agir e decidir com autonomia (FREITAS, 1998, p.128).

Para que os docentes formados na atual política estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Angola consigam exercer sua profissão, conscientes da importância de seu papel social e seguros do conhecimento que irão manusear, Perrenoud (2000) enfatiza ser necessário formar os mesmos para as novas tecnologias, ou seja;

[...] formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e análise de textos e de imagens e representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (p.128).

Na mesma perspectiva de análise, Nóvoa (1995) enfatiza ser necessário que os futuros professores "se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual" (p.17). A formação inicial é em nosso ver, o momento mais importante na vida do professor, pois é nela onde se devem fornecer as bases para se construir um conhecimento pedagógico sólido e especializado, como via fundamental para a preparação do professor para enfrentar as exigências e os desafios propostos pela escola no contexto atual, manifestos pelo saber pedagógico demonstrado ao longo da sua prática educativa.

Para tal, faz-se necessária uma política emergencial de formação de professores, pensando em uma educação que vise não só o crescimento econômico, mas também o desenvolvimento social e científico, a preservação do patrimônio histórico-cultural e, fundamentalmente, a autonomia de modo a fazer frente ao processo de ensino e aprendizagem, face ao fenômeno da globalização, levando em conta os conceitos: Conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento que neste trabalho serão abordados mais à frente.

A organização da prática educativa se encontra diretamente relacionada à forma como o professor se posiciona com o conteúdo. Desse modo, de forma a explorar como o professor compreende e organiza a sua prática letiva em relação às variáveis “*ensino/aprendizagem e ou desenvolvimento*” dos sujeitos alvos da sua atividade, no item a seguir, faremos uma incursão sobre a formação mediada, subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural, na medida em que a mesma se constitui em linha teórica de sustentação das nossas ideias.

Coube-nos abordar os referidos temas neste trabalho, uma vez que a compreensão da “subjetividade” envolve consigo a compreensão do homem como um todo. Assim se considera, pois, se, por um lado, está presente nesta interpretação todo um conjunto de experiências e significados do contexto e da realidade que o indivíduo possui ou carrega ao longo da vida, por outro, as condições histórico-culturais e a produção material de uma determinada sociedade influenciam na compreensão dos sentidos e significados que os indivíduos atribuem à vida e ao trabalho, nesse caso particular, ao trabalho docente.

CAPÍTULO II

COMPARTILHANDO IDEIAS SOBRE FORMAÇÃO MEDIADA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: SUBJETIVIDADE, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.

Este capítulo intitulado “Compartilhando ideias sobre formação mediada na perspectiva histórico-cultural”, sobressai na medida em que nossa perspectiva de análise para a presente pesquisa parte da consideração de que as relações estabelecidas entre os sujeitos, no processo de ensino-aprendizagem, são fundamentais para avaliação dos resultados deste mesmo processo. Assim, consideramos que valer-se de proposições que enfatizam “relações mediadas/interações²⁰” entre os sujeitos no processo ensino-aprendizagem pode contribuir grandemente para um trabalho pedagógico diferenciado, capaz, quiçá, de fazer frente aos desafios atuais postos ao professor em termos de teorias, metodologias e práticas, com vistas à efetiva aprendizagem de todos os estudantes. Em consideração a estas questões foi nossa preocupação trazer para esta pesquisa uma teoria e ou um quadro teórico que fosse dar conta de explicar a importância da mediação nas relações entre os participantes do processo ensino aprendizagem.

Um quadro teórico revela-se importante como instrumento, pois serve para orientar e facilitar tanto a análise dos fenômenos como a projeção de ações de melhoria dos fatos em estudo e todos os outros aspectos em torno dos mesmos. Não sendo uma mera explicação dos fenômenos em factos e acontecimentos, o quadro teórico procura enquadrar análises sobre determinados acontecimentos a luz das relações que os homens estabelecem com a natureza e entre estes. No entanto, em função de toda perspectiva de análise ser fundamentada mediante compreensão do sujeito sobre os factos ao seu redor, é importante, em qualquer análise, a consideração das relações que são estabelecidas no interior da sociedade onde todos os factos ocorrem.

²⁰ A mediação/interação é compreendida como relação social entre sujeitos, “quando a ação do sujeito produz um determinado efeito no outro e a resposta deste outro modifica a ação seguinte, e assim sucessivamente, de forma nem sempre intencional” (GOMES, 2006, p. 12).

Para esta abordagem, na escolha do quadro teórico, tivemos como primordial a opção por um instrumento que permitisse focalizar todo o exercício da atividade docente nas instituições do Ensino Superior e ao mesmo tempo possibilitasse considerar o desenvolvimento de todo o sistema educativo e não apenas partes desse processo. Logo foi nossa preocupação que tal instrumento não fosse estranho à realidade dos sistemas educativos. A construção de uma teoria está intimamente vinculada à prática social de seu produtor, isto é, não pode ser concebida como algo desvinculado da forma como os homens relacionam-se entre si e com a natureza para a produção e reprodução de suas condições de subsistência.

Predominou ainda, nessa escolha, a possibilidade de o quadro teórico ser aplicado com flexibilidade necessária nos diferentes contextos, pois a prática pedagógica é uma atividade que deve ser analisada em função do contexto onde o indivíduo se encontra inserido. Para tal, faz-se necessária a consideração de todas as condições objetivas e subjetivas de sua atuação.

A produção de ideias, de representações, da consciência está diretamente entrelaçada à atividade prática dos homens, enquanto asseguram as condições necessárias à sua existência. O ponto de partida para essa produção são os homens em sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais, historicamente determinadas, e produzindo a realidade, ainda que esses mesmos homens não tenham consciência de serem seus únicos produtores.

Reiteramos que, sendo os homens em sua atividade concreta o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real começa na vida real, na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade a “práxis”— é teórico/prática, e, neste sentido é relacional, é crítica, é transformadora, pois é teórica, sem ser mera contemplação uma vez que é a teoria que guia a ação e é prática sem ser mera aplicação da teoria — uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. Teoria aqui entendida como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo.

Tendo em conta os aspectos acima mencionados e, em função de existirem uma série de teorias que retratam a docência no ensino superior, formação de

professores e suas práticas, neste trabalho, para melhor situar o leitor, optamos como base teórica a abordagem histórico-cultural. Nossa opção pela teoria prendesse à tentativa de refletir o tema proposto sob outro olhar, não sendo necessariamente aquele proposto pelas autoridades angolanas para a formação de professores. Igualmente, pensamos que o estudo de um fenômeno não pode se restringir apenas em um campo teórico.

A opção pela teoria histórico-cultural se justifica, por um lado, tomando a teoria como aporte, uma vez que aponta para a importância das relações humanas e, sobretudo, para as possibilidades de aprendizagem do sujeito através do processo de mediação semiótica, por seu turno, no fato de “sua compreensão de que o psiquismo é constituído no social, nas intenções possibilitadas pela linguagem, inaugura novas perspectivas para o desenvolvimento de estratégias metodológicas que, em uma perspectiva de totalidade, superam as dicotomias interno/externo, social/individual”. FREITAS e RAMOS (2010, p. 8). A adoção desta perspectiva se revela de suma importância para a pesquisa, a considerar a possibilidade de a mesma inaugurar novas perspectivas para o desenvolvimento de estratégias metodológicas por meio da linguagem.

Considerando a compreensão dos contextos formativos dos professores e estudantes nos cursos de formação de professores ser fundamental para a compreensão das tendências pedagógicas presentes nas práticas docentes dos professores do curso de pedagogia do ISCED, faremos uma incursão com recurso à teoria histórico-cultural. Nossa abordagem se associa ao pensamento descrito por (YOBA e CHOCOLATE, 2007, p. 36), ao considerarem que “as condições histórico-sociais de um contexto exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto a nível individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico do sujeito na sua integridade”.

Em função deste pensamento em que nos inclinamos, começaremos a abordagem do item, apresentando algumas considerações da teoria, bem como os conceitos da obra de Vygotsky e seus seguidores que poderão ajudar a compreender o nosso objeto de estudo. Em seguida e tendo como norte autores que fundamentam os seus estudos na base da teoria de nossa eleição, faremos uma incursão sobre os

seguintes temas: Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento. Nosso interesse em abordar estes itens se fundamenta na possibilidade de trazemos para esta discussão elementos que possam aprofundar, cada vez mais, aspectos inerentes à prática pedagógica dos docentes do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda com vistas à formação de professores em nível superior.

2.1 Teoria Histórico-Cultural

A psicologia histórico-cultural, foi fundada por Vygotsky e desenvolvida pelos seus colaboradores no período pós-revolução da União Soviética. A mesma, parte da consideração de que:

[...] o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social; a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que molda o funcionamento psicológico do homem ao longo do desenvolvimento da espécie (filogenética) e do indivíduo (ontogenética). O ser humano tem, assim, uma dupla natureza: membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural. (OLIVEIRA, 2012).

Para esta pesquisa estaremos considerando o termo histórico-cultural, reconhecendo de que existem muitas outras denominações sobre a teoria, tais como: Escola histórica-cultural ou sócio-interacionismo, sistema histórico-cultural, abordagem sócio-histórica, etc. Nossa identificação pelos termos se associa, à abordagem feita por Prestes (2012) ao apontar que “o mais importante para Vygotsky, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas”. Pelo postulado, entende-se que pela teoria histórico-cultural o homem não é diluído apenas no biológico ou no social. O mesmo é visto como um ser biológico que se desenvolve em um meio social permeado por uma cultura.

Segundo Fictner (2010), o termo "Histórico", significa que os meios e instrumentos são elaborados em um longo processo da história social dos homens. Já o termo "Cultural, pode ser entendido como a organização da sociedade a partir do seu nível de desenvolvimento, problemas e tarefas com as quais cada indivíduo desta sociedade deve confrontar-se". Isto significa também que a sociedade oferece as possibilidades e proibições do acesso a todos os instrumentos e meios materiais e

mentais que permitam soluções. Ainda segundo o autor, tanto as possibilidades de acesso como as de proibição são determinadas pelos grupos de poder que controlam as sociedades.

Em conformidade com Freitas e Ramos (2010, p. 8), “em uma abordagem histórico-cultural, o intuito da pesquisa qualitativa é a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados”. Por meio deste postulado, entende-se que a análise de qualquer preposição, ideias, modo de ser e atuar só é possível mediante a compreensão do sentido que os sujeitos constroem e compartilham com os outros na vivência em comunidade. Ora, não é possível compreender o caráter dessa construção sem, no entanto, o entendimento das relações que são mantidas entre os sujeitos. Tomamos a noção de mediação como um ponto de partida fundamental na relação entre os sujeitos com vista a compreensão das relações estabelecidas entre os homens que buscam atender a duas teses fundamentais: A gênese das funções psicológicas estão nas relações sociais e a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, em um curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, retrocessos. Para Facci (2004, p. 66), as formas superiores de comportamento “[...] formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade”.

Vygotsky, principal expoente da teoria, ressalta a importância da ação na produção das operações mentais superiores, ou seja, “em seus esforços de elaboração teórica, propõe a emergência da dimensão semiótica, isto é, a produção de signos, o princípio da significação, como chave para se compreender a conversão das relações sociais em funções mentais” (Smolka, 2010, p. 112). Nessa conversão é importante destacar o caráter instrumental da linguagem manifesta a partir da interação verbal ou gestual no grupo, como elemento de compreensão da transição das relações sociais em funções superiores. Por meio dessa relação e, tendo em conta a importância dada a linguagem, Vygotsky (2008) enfatiza as origens sociais do pensamento, negando as ideias piagetianas quanto ao desenvolvimento natural e espontâneo dos processos mentais mediante a existência de processos internos ao organismo que o favorecem, dando para tal primazia a função mediadora como a

analogia básica entre signo e instrumento (SMOLKA, 1995). Assim, e ainda de acordo com a autora acima referenciada:

[...] os instrumentos são meios de controle e domínio da natureza e orientam o comportamento para o objeto da atividade, provocando modificações nos objetos. Em contraste, os signos são meios de atividade interna, dirigidos para o controle do indivíduo, modificando as próprias operações psicológicas e não o objeto sobre o qual incidem (SMOLKA, 1995).

Assim, o controle da natureza e controle do próprio comportamento estão inter-relacionados de tal forma, que as mudanças produzidas pelo homem na natureza modificam o próprio homem.

Tendo em conta que a linguagem torna-se mais aprimorada na medida em que o indivíduo se compenetra com a sociedade em que está inserido, Vygotsky (1991), acredita, de um lado, que as operações e categorias mentais diferem de indivíduo para indivíduo, dependendo do seu grau de escolaridade, por outro, de cultura para cultura, conforme as relações sociais estabelecidas. Portanto, Vygotsky não vê possibilidade da ocorrência da universalização do desenvolvimento em estágios porque a complexidade desse processo é caracterizada pela continuidade das aquisições, mantendo o sujeito o controle ativo sobre a percepção, a memória e a atenção, funções que realiza a partir da interação verbal no grupo social.

A teoria oferece subsídios valiosos para a compreensão do homem enquanto um processo social e um fenômeno histórico, pois e, em conformidade com Oliveira (2012), os pensadores dessa linha partem da ideia que o homem deve ser entendido como um “ser integral”, ou seja, “um ser biológico e social dentro de um processo histórico de desenvolvimento consciente, intencional, atual e interativo, sendo estas as condições permanentes de sua expressão vital e social”, (González Rey; 2003 p. 236). A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. “A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa” (ibid, 236).

A mesma traz em seu sentido geral, ou em sua linha de abordagem, a concepção de que o Homem se constitui como ser pelas relações que estabelece com os outros.

Por esta razão, o mesmo é considerado como “sócio-histórico”. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

Para uma melhor estruturação e compreensão da teoria, AZEVEDO (2003), em seu estudo sobre as emoções no processo de alfabetização, ao explorar Vygotsky nos seus amplos escritos, apresenta três ideias que ao mesmo tempo ela considera como possíveis “pilares” básicos de Vygotsky e seus seguidores:

Nesse novo enfoque à Psicologia, ficam explícitas em três ideias centrais que podemos considerar como “pilares” básicos do pensamento de Vygotsky: as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral: o funcionamento da psicologia fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico; e a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos. (AZEVEDO, 2003, p. 47-48).

Partindo desta linha de pensamento a qual também apoiamos Vygotsky e seus seguidores edificaram a teoria a luz da psicologia histórico-cultural, cujos fundamentos teóricos estão assentes no materialismo histórico dialético, tendo como base o desenvolvimento do indivíduo decorrente de um processo sócio-histórico. Concordamos com Leontiev (2003), ao afirmar que Vygotsky “introduziu na investigação psicológica concreta a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da organização dos mecanismos naturais dos processos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (p, 0-0).

Cada um de nós é continuamente obra da relação dialética entre duas linhas de desenvolvimento: a da história da espécie (filogênese) e da história do indivíduo (ontogênese), segundo Vygotsky (2008). Essas linhas nos localizam no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade e, a todo tempo, permitem as modificações que ocorrem, dialeticamente, ou seja, (tese-antítese-síntese), pela oposição entre o eu e o outro e entre os processos pessoais e sociais, influenciando desse modo as nossas escolhas e significados aos fenômenos e fatos da vida social.

Diversas categorias se apresentam a teoria vygotskiana. Para uma melhor compreensão das preposições aqui discutidas relacionadas a prática pedagógica²¹ três conceitos básicos da teoria de Vygotsky serão considerados como os principais itens que poderão conduzir a nossa discussão: Mediação, Linguagem e Zona de Desenvolvimento Iminente. Os mesmos demandam não só ter seus conceitos explicitados, mas também relacionados com a prática pedagógica, a fim de servirem de fundamentação teórica para o que está pesquisa se propõe.

2.1.1 O Conceito de Mediação

Para o entendimento das relações que são estabelecidas entre docentes e discentes dentro e fora da sala de aula, bem como das formas superiores de desenvolvimento características tipicamente humanas faz-se necessário abordar o conceito de mediação. Segundo Silva (2015), Vygotsky elaborou o conceito de mediação, com o propósito de “permitir a si próprio e aos investigadores da corrente histórico-cultural analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir das relações sociais experienciadas pelos sujeitos e, não mais, a partir do esquema E-R, utilizado pelas correntes psicológicas tradicionais”. A ênfase é dada nas relações sociais pois, na concepção de Vygotsky, a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, isto é, se dá por meio do concurso de um elemento intermediário, que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores podem ser de natureza distintas, ou seja, instrumentos e signos.

A mediação ela pode ser confundida com a facilitação ou coisa do gênero, pois qualquer que seja a forma como o docente ministra a aula a mediação é feita, uma vez que o mesmo apresenta os conteúdos e a seu jeito “debate” como os estudantes sobre os mesmos. Assim, queremos ressaltar que para a presente pesquisa e tendo em conta os fundamentos da teoria histórico-cultural, estamos considerando a questão da “mediação semiótica”, proposta por Vygostky que segundo Silva (2015), se constitui como um “processo de intervenção em uma

²¹ Sabe-se que a prática pedagógica não foi objeto de estudo de Vygotsky, portanto abordar sua teoria a partir de processos educativos significa um desafio: trata-se de atribuir-lhe sentido no âmbito histórico e social, e ainda, contribuir para a revisão e a superação de sua síntese provisória. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica . Maria Irene Miranda Ensino em Revista, 13(1) : 7-28, jul.04/jul.05

relação entre o homem e a natureza, entre o homem e um objeto de conhecimento”. Por meio da mediação semiótica, entende-se que a relação na sala de aula não é feita apenas pelo sujeito, pelo professor e ou pelos colegas e muito menos só pelo conteúdo. A mesma está principalmente para a produção de significações de sistemas simbólicos que os sujeitos docentes e estudantes vão construindo pelas e nas interações sociais que estabelecem dentro e fora da sala de aula, tendo em consideração todos os pressupostos que levam para aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, a mediação é vista nesta abordagem como aspecto fundamental para a compreensão da concepção de desenvolvimento humano como processo histórico-cultural. Para Smolka (2010, p. 110), “hoje, quando falamos com muita naturalidade” em mediação, fazendo referência à Vygotsky, afirmamos que é pelo outro e pelo signo que o conhecimento se constrói, muitas vezes nos escapam as raízes históricas e as dimensões dessa afirmação”.

Para Oliveira (1991), o conceito de mediação, tendo como base a teoria histórico-cultural de Vygotsky, deve ser compreendido sob dois aspectos. Por um lado refere-se ao processo da representação mental que está ligado a ideia de o homem ser capaz de operar mentalmente, logo ele deve possuir algum conteúdo mental de natureza simbólica que representa objetos e eventos que substituem o mundo real. Entende-se assim, pois por meio dessa representação que o homem é capaz de ver mentalmente o real, permitindo a este melhorar e desenvolver, cada vez mais, a sua capacidade de abstração e generalização, bem como de realização de formas de pensamento para o alargamento das funções superiores.

Por outro lado, refere-se à origem social dos sistemas simbólicos como sendo de origem social. Para a autora, (OLIVEIRA, 1991), é a cultura que fornece ao ser humano os sistemas de símbolos que lhe permitem representar a realidade mentalmente. Isso ocorre, na medida em que o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, ou simplesmente, ao longo da ontogênese internaliza as formas de comportamento, dadas por meio da cultura proporcionando a estas atividades que vão em um processo intrapsicológico, a fim de proporcionarem o desenvolvimento das funções mentais que vão ocorrer de fora para dentro. A construção do conhecimento é enfatizada por meio da interação mediada. Esta mediação se

processa pelas várias relações que o sujeito estabelece com seus pares. Nesta, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos.

O homem enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas, sim o acesso aos mesmos é feito de forma mediada pelos sistemas simbólicos de que se dispõe e expressos pela linguagem. Para González Rey, (2003 p. 229) “um dos elementos da subjetivação da linguagem é a configuração da dimensão simbólica dentro da organização de sentidos do sujeito, na qual o registro emocional que acompanha a história das experiências do sujeito tem lugar essencial”. Nesse caso, a construção do conhecimento é feito pela interação mediada nas várias relações. O conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito a respeito da realidade, mais, sim, pela mediação feita por outros sujeitos ou membros da realidade. O outro social pode manifestar-se por meio de objetos do ambiente e do mundo cultural que rodeia o indivíduo, tal como defende Vygotsky (apud Azevedo, 2003, p. 49), “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mais uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”.

2.1.2 Implicações do conceito Mediação na Prática Pedagógica

O conceito de mediação do conhecimento, proposto por Vygotsky é fundamental para a compreensão da atividade pedagógica na ação educativa, pois, é através da mediação dos outros indivíduos do grupo social que se forma o mundo cultural e, por meio dela se pode interceder entre o mundo subjetivo e o mundo social.

De acordo com Facci (2004):

A mediação acontece por meio de instrumentos e signos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade em busca de novas aprendizagens e conseqüente desenvolvimento. Nesse aspecto, ressalta que os processos mediados atuam junto às funções psicológicas superiores, que são tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, dentre outros, são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (Facci, 2004, p. 64).

Uma das qualidades importantes da profissão docente no contexto da sala de aula tem a ver com a necessidade de integrar o total das competências e exigências que estão mais isoladas no indivíduo. O docente não ensina na escola conhecimentos isolados, capacidades isoladas, habilidade isoladas, e sim prepara os estudantes para a vida na sociedade, quer dizer, para a uma existência total. É preciso que eles saibam a importância dessa existência total, sendo necessário que realizem experiências que tem a ver com a existência total. Para tal é importante que a actuação do docente em sala de aula seja o de possibilitar o amadurecimento de certas funções intelectuais nos estudantes por meio da mediação.

Assim, por exemplo ao se apresentar um texto nos estudantes, qualquer que seja a área de conhecimento o que faz a mediação não é só o texto apresentado e nem só o docente que o apresenta. A mediação é feita sobretudo pelas significações produzidas pelos estudantes e docentes acerca daquele texto, sobre o texto, com o texto e pelo texto. Geralmente essas significações passam pela construção de sentidos e significados que os estudantes e docentes vão construindo ao longo da aula. Na e pela interação, docentes e estudantes interpretam-se mutuamente, com ideias nem sempre concordantes o que leva com que os mesmos atribuam sentidos diferentes às suas ações, de modo que a mediação sempre se dá em um contexto de relações entre os intervenientes do processo ensino-aprendizagem no intuito de alcançar significados compartilhados para sentidos pessoais.

A mediação desempenhada pelo professor entre o aluno e a cultura possibilita abertura nas zonas de desenvolvimento dos mesmos, ou seja, o ensino/instrução tem de promover a transformação e criar nos alunos as condições e premissas de um desenvolvimento favorável. Neste processo o docente tem um papel relevante como mediador e agente de socialização entre o estudante (sujeito) e o conhecimento (conteúdo), cabendo a ele a responsabilidade de conduzir a prática pedagógica no sentido de garantir uma aprendizagem eficaz e criativa. Assumimos nesta pesquisa a concepção de ensino/instrução, pois, Prestes (2012, p. 219), sublinha que Vygotsky compreende o termo instrução/*obutcheine* como o “*processo simultâneo de instrução, estudo e aprender por si mesmo*”.

Falar em instrução, para a teoria de Vygotsky não significa que estamos a relacionar a mesma no sentido que ela tomou em muitos países, inclusive em Angola. Em muitos países instrução é apresentada como sendo um conjunto de regras que devem ser passadas para o sujeito sobre um determinado ofício onde o mesmo deverá seguir sem no, entanto questionar sobre tais regras. Na prática pedagógica a mesma é empregue no sentido da tradução de uma aula do tipo tradicional, onde o docente é considerado como o detentor da verdade e os edudantes meros expetadores do processo. Nesta pesquisa estamos entendendo a instrução, de acordo com Silva (2015, p. 61) “como um processo que prevê a ação dos professores, do sujeito que aprende e que se auto instrui, tendo como mediação as atividades-guia construídas em sala de aula ou propostas pelos professores”. Pelo postulado por SILVA, entende-se que o docente tem o papel de instrução, de igual modo, os estudantes têm o papel de auto instrução.

As atividades guias proporcionadas pelos docentes em sala de aula, levam com que os mesmos recuperem o seu papel no ensino, na instrução, no panejamento bem como na sistematicidade do processo de ensino-aprendizagem. Porém, o papel dos estudantes também é evidente nesse processo na medida que os mesmos vão interagindo com essa instrução, com esse panejamento com o ensino, e esses sujeitos vão dar diferentes respostas, não vão simplesmente dar a resposta que o docente quer, não vão compreender na hora, tal como o docente desejaria que aprendessem. Tudo isso, poderá acontecer em um nível de possibilidades, uma vez que o docente não tem o controlo de tudo o que acontece em sala de aula.

Assim, no processo de planificação das aulas é importante que o docente tenha em mente de que ele é o principal elemento de mediação em sala de aula entre os estudantes e os diferentes conteúdos culturais manifestos por meio dos currículos escolares. Sua missão pode ser o de situar os estudantes sobre o conteúdo apresentado com o objetivo de levar com que os mesmos possam se apropriar desse mesmo conhecimento, tornando próprio para si dentro dos valores e normas socialmente estabelecidos. Para que isso aconteça, a mediação desempenhada pelo professor, não pode se pautar na transmissão passiva de conteúdos e, muito menos considerar apenas para esse processo o nível de desenvolvimento actual dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Para que o processo de mediação ocorra na sua generalidade para o êxito da missão do docente é importante que este conheça o seu estudante para entender suas tentativas de significar a realidade, o que não se dá por um processo linear, mas por confrontos, dúvidas e conflitos. Nesse sentido, Oliveira (1992, p. 68) afirma que “em cada situação de interação com o mundo social o indivíduo apresenta-se, portanto, em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa”. O importante para o docente é saber que nem tudo o que é apresentado na sala de aula explorado por meio da prática pedagógica é apreendido pelo estudante, uma vez que o mesmo absorve o conteúdo conforme seus critérios de importância ao assunto apresentado, logo, gritos e ameaças hoje já não se constituem em critérios para se obter a atenção dos estudantes.

Segundo Miranda, (2005), “a prática pedagógica, na e pela interação, envolve inevitavelmente negociação e estabelecimento de significados compartilhados, conhecimentos socialmente elaborados acerca do mundo real”. Assim, torna-se importante para o docente o conhecimento da realidade social, afetiva e cognitiva dos estudantes, aliado a uma prática que apresenta propostas motivadoras e desafiantes como elementos essenciais para o desempenho de suas atividades. A consideração desses elementos poderá em nosso entender possibilitar ao docente, por meio da mediação, na e pela interação, auxiliar os estudantes na construção de critérios de relevância que sejam significantes para prender a atenção destes aos conteúdos apresentados. Neste contexto, é muito pertinente a abordagem dos sistemas simbólicos, particularmente, a linguagem, dada a sua importância no processo de desenvolvimento do pensamento.

2.1.3 Conceito de Linguagem

A linguagem é entendida aqui como sendo “um sistema simbólico dos grupos humanos”. A mesma representa um salto qualitativo na evolução da espécie, pois por meio dela é possível conhecer os conceitos, as formas de organização do real, bem como a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por ela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas,

portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas. A linguagem é uma das ferramentas psicológicas mais importantes para o nosso desenvolvimento cognitivo, elaborada pela humanidade na prática sócio-histórica do trabalho, com vista a garantir ao homem o domínio sobre o seu próprio comportamento e sobre a realidade circundante.

Para Oliveira (1991), A linguagem humana possui duas funções básicas: A primeira está relacionada com a função de intercambio social ou simplesmente “comunicação” e a segunda está intimamente relacionada com a questão do pensamento generalizante. Por meio destas funções, entende-se que a linguagem, além de permitir a comunicação entre os indivíduos, simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais, com o intuito de facilitar o processo de abstração e generalização. A linguagem é o sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

No entendimento dos aspectos apresentados por Oliveira (1991), compreendesse o papel importante que desempenha a linguagem nos processos de relacionamentos dos homens para a consecução dos seus objetivos com vista ao desenvolvimento. Por meio dela, não apenas nos comunicamos uns com os outros, mas também apropriamo-nos de uma série de funções mentais superiores, que imprimem à nossa existência a marca de um comportamento consciente e simbólico, qualitativamente distinto do comportamento animal. Sem essa relação que os homens estabelecem na sociedade, mantida e verificada por meio da linguagem que por sua vez permite o alcance de elaborações e apropriação de uma série de funções superiores próprios para a nossa existência, desnecessária seria a vida na terra.

Os teóricos desta abordagem enfatizaram o papel da linguagem e da aprendizagem como fundamentais nesse processo para que ocorra o desenvolvimento. Para González Rey (2003, p. 229), “a linguagem, está constituída dentro de um cenário social e individual de forma simultânea, é um momento da subjetividade social e da subjetividade individual, momentos estes que se expressam permanentemente por meio de uma tensão mútua”. Ainda e de acordo com González Rey, (2003) “a linguagem aparece em nível individual cheio de sentidos subjetivos, traduz emoções complexas do sujeito e, ao mesmo tempo, gera novas emoções em seu constante

trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais do sujeito” (p. 236).

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem. A questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na difusão de conhecimento são itens muito tratados nessa teoria como condição para se entender como se dá o processo de construção da linguagem. A par disso, a questão da atividade humana, sua relação com o meio se constitui em um item também muito explorado na teoria.

Para Leontiev (2005):

[...] tanto as atividades externas quanto as internas apresentam a mesma estrutura geral. A atividade interna é constituída a partir da atividade prática sensorial externa, ou seja, a forma primária fundamental da atividade é a forma externa, sensória-prática, não apenas individual, mas fundamentalmente social. A transformação da atividade externa em interna acontece por meio do processo de internalização (p. 89)

O processo da internalização, outro item tratado pelos pesquisadores dessa linha, envolve uma atividade externa que tem de ser modificada para tornar-se uma atividade interna, ou seja, uma atividade que parte da perspectiva interpessoal e se torna intrapessoal. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Por esta concepção, entende-se que as funções psicológicas superiores (linguagem, pensamento) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo e por meio da linguagem ordena o real e amplia sua função de comunicação e passando para a de pensamento generalizante. De acordo com Oliveira:

[...] é essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (1993, p. 43).

Quando se refere às funções psicológicas superiores, Vygotsky trata dos processos voluntários, mecanismos intencionais e ações conscientes que dependem de

processos de aprendizagem, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Afirma dizendo “desde o nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo” (VYGOTSKY, 1988, p. 0-0).

Para Vygotsky o desenvolvimento da mente é o processo de apropriação da experiência acumulada no decurso da história social. Segundo (SMOLKA, 2000, p. 28), o termo apropriação, refere-se “a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos”. Em função ao postulado por Smolka, entende-se essa apropriação como um processo pelo qual o indivíduo reproduz qualidades, capacidades e características humanas de comportamento, absorvendo e transformando as conquistas do desenvolvimento da espécie. Neste sentido, segundo, o pensamento é formado e se desenvolve no contato social, dentro de interações grupais favorecidas pelo uso da linguagem.

2.1.4 Implicações do conceito Linguagem na Prática Pedagógica

A linguagem se constitui como elemento fundamental no exercício da atividade docente. É por meio dela que os objetos culturais, os conteúdos de aprendizagem são transmitidos de povo para povo. Com este exercício, espera-se que as sociedades possam permitir que as novas gerações possam usufruir deste conhecimento para a solução dos problemas que lhes são apresentados. A linguagem está em todo lugar, internamente, em nossos pensamentos ou externamente, em nossas relações com os outros. Ela nos situa no mundo, caracterizando-nos segundo traços subjetivos, tais como idade e sexo, e coletivos, como origem geográfica e nível socioeconômico.

Ao considerarmos que todo grupo social precisa de transmitir a sua experiência acumulada no tempo à geração seguinte, como condição da sua continuidade histórica, concordamos que todos os homens precisam elaborar determinados sistemas e ou atividades que dão conta dessa transmissão. Por transmissão

entendo o encontro de pessoas com o intuito de refletirem sobre determinado assunto, logo, estamos igualmente de comum acordo de que nesses encontros os homens precisarão usar determinados instrumentos, especificamente humanos, no caso dos signos, para produzir novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento para dar conta dessa transmissão. Assim, se sobressai a importância da linguagem na manutenção da cultura de um determinado povo.

Por meio desta constatação somos levados a pensar que o fato de os professores serem os principais responsáveis pela transmissão de conhecimentos as novas gerações por meio do processo ensino-aprendizagem, o uso da linguagem, essencialmente na forma verbal pela utilização social da palavra, se constitui em elemento de extrema importância para a materialização desse processo. Para Vygotsky (2008) é com o uso da linguagem que o indivíduo inaugura os processos mentais superiores (a percepção, a memória e a atenção) e, enquanto possibilita a internalização da função psicológica, reconstruindo mentalmente a ação vivenciada no mundo exterior, a linguagem torna-se instrumento para a solução de problemas, de superação e controle de comportamento humano. Assim, é importante que a ação do professor no processo ensino-aprendizagem seja acompanhada por atividades que ligam a realidade dos alunos com o meio onde estão inseridos, pois “as operações de linguagem e as operações numéricas só são factíveis quando ligadas às situações concretas que lhes deram origem” (VYGOTSKY & LURIA, 2012, p. 247).

Na prática escolar, a consideração da linguagem deve partir, segundo Oliveira (1991), de que o pensamento verbal não é inato. Ou seja, os conceitos são construções culturais, internalizados pelo indivíduo ao logo do seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito devem ser estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. Essa situação implica que os professores trabalham tendo em conta a realidade social dos sujeitos em sua natureza, ou seja, no contexto o desenvolvimento linguístico não pode ser visto fora do contexto social e cognitivo, no qual, estão inseridos os sujeitos da aprendizagem, uma vez que pela linguagem o sujeito amplia suas concepções sobre

o mundo e a vida, conforme a qualidade das intervenções proporcionadas pelos docentes na conjuntura do processo ensino aprendizagem. Para além da função da socialização característica da linguagem, a mesma permite que o sujeito possa obter uma autorregulação de seus processos e conduta através do planejamento de suas ações.

Segundo (OLIVEIRA, 2012), Vygotsky faz duras críticas aos métodos tradicionais de formação de conceitos, o de definição que constituía exclusivamente com a palavra, esquecendo que o conceito está vinculado ao sensorial cuja percepção é elaborada e, quanto ao método da abstração que propunha a realização de experiências diretas das quais nasce o conceito, ignorando o papel da palavra. Em outras palavras, Vygotsky discordava das formas de ensino baseadas na decoração de elementos linguísticos, sem uma estrutura significativa, uma vez que os mesmos não desenvolvem o pensamento e logo não levavam à aprendizagem, na medida em que a consciência do significado simbólico da linguagem envolve processos muito mais complexos, de operação com signos. Para fugir da realidade atrás citada, Vygotsky sugere que na prática letiva as atividades devem ser observadas mediante o “método funcional de dupla estimulação que consiste em estudar o desenvolvimento das funções mentais superiores com auxílio de dois estímulos: Um ligado ao papel do objeto e o outro o papel do signo” (OLIVEIRA, 2012). Por meio dessa proposta metodológica apresentada por Vygotsky, entende-se que para que isto seja possível é importante ter em conta, por parte do professor, uma postura pedagógica que seja diferente das criticadas por este, é necessário que a atuação do professor seja na proporcionalidade de mediar o processo de aprendizagem, o que pode possibilitar ao estudante amplo desenvolvimento, considerando e intervindo de acordo com as necessidades e a Zona de Desenvolvimento Iminente de cada um, possibilitando uma aprendizagem escolar que resulte em desenvolvimento para o ser humano em formação.

Portanto, a:

[...] escola ao ser considerada um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento (OLIVEIRA, 2012)

E assim, passa a ser missão dos professores o favorecimento de formas de pensamento que consideram a atividade dos estudantes. Isto poderá acontecer mediante a consideração da realidade em que os estudantes estão submetidos mediante propostas de situações de aprendizagem que levam em conta as noções prévias dos estudantes. As mesmas deverão ser sistematizadas e elaboradas, tendo em conta o processo da mediação do professor em sala de aula que se manifesta pela linguagem verbal e no planejamento das atividades acadêmicas pedagógicas, considerando a questão da internalização.

Em função do exposto, observa-se que o processo de internalização ocorre em três fases: fase em que a fala acompanha as ações; fase em que a fala se desloca da ação em direção a precedê-la e até que a criança possa traçar um plano de ação; e a fase em que essa função planejadora domina o curso da ação, modelando uma estrutura determinada para a ação, a qual, através desse mesmo processo de planejamento pode ser modificada. É, portanto, no campo do pensamento verbalizado que os adultos melhor planejam soluções diante de problemas, desenvolvendo a linguagem interior, “que é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas.” (OLIVEIRA, 1997, p. 51).

2.1.5 O conceito de zona *blijaichego razvitia*”, (Zona de Desenvolvimento Iminente).

O conceito de “**zona blijaichego razvitia**”, desenvolvido por Vygotsky é provavelmente o mais conhecido e difundido ao longo do tempo em sua teoria e, segundo Prestes (2012, p. 190) “um dos mais banalizados”, pois já teve várias traduções com histórias e trajetórias diferentes. Anteriormente difundida no Brasil e, em outras partes do mundo como Zona de Desenvolvimento Próximo(al) ou ainda Zona de Desenvolvimento Imediato, originárias das sucessivas traduções pelas quais os textos de Vygotsky foram passando, (do Russo, para o Inglês, deste para o Espanol e, posteriormente para o Português), o que fez com que muitos termos da sua teoria fossem interpretados em função da língua de tradução. Segundo Prestes

(2012, p. 190), “tanto a palavra proximal como a imediato, não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que esta intimamente ligado a relação existente entre desenvolvimento e instrução e à acção colaborativa de outra pessoa”.

Neste trabalho assumimos a expressão “Zona de Desenvolvimento Iminente” e não “Zona de Desenvolvimento Proximal” ou “imediato”, por concordarmos com Prestes (2012, p. 204) em ser esta a melhor tradução para a expressão russa “*zona blijaichego razvitia*”, pois:

[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

Com isso, Prestes (2012), apresenta a seguinte definição para o conceito de “*zona blijaichego razvitia*”:

A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (PRESTES 2012, p. 204).

A distância a que a autora se refere, não se remete a um lugar, um estágio ou espaço ocupado pela criança em seu processo de desenvolvimento. A mesma, está relacionada às possibilidades de instrução e de desenvolvimento que podem (ou não) ocorrer nas interações sociais nos diferentes contextos e, em particular em sala de aula. Por essa razão, Prestes (2012) nos recorda mais uma vez, que a *zona blijaichego razvitia* (ZDI) define as funções ainda não amadurecidas, ou seja, aquelas que se encontram em estado embrionário e que provavelmente poderão amadurecer em outros momentos de desenvolvimento do sujeito, jogando um papel importante para o efeito as relações sociais que a pessoa poderá estabelecer com os outros e, a possível ajuda que vier a receber destes.

Em seus escritos, Vygotsky aponta para uma teoria de duplo nível de desenvolvimento infantil: Nível de Desenvolvimento atual que pode ser considerado

como aquele estado em que a criança já sabe, domina um determinado assunto, sabe fazer, ou seja, o que já está amadurecido nela. O outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades e esse campo é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível que pode ou não acontecer, a depender das relações que o indivíduo estabelece com os outros.

A noção de zona de desenvolvimento iminente, aqui difundida por Prestes, traz consigo a noção de que, ao realizamos em conjunto uma tarefa com uma criança, adolescente e ou adulto, em algum momento da sua vida, esse indivíduo poderá repetir ou não a mesma atividade que teve a oportunidade de fazer, com ajuda de outras pessoas.

2.1.6 Implicações pedagógicas do conceito Zona de Desenvolvimento Iminente

Em observância ao exposto, os teóricos da teoria histórico-cultural, atribuem muita importância:

[...] a instituição escola nas sociedades letradas, pois os procedimentos de instrução deliberada que nela ocorrem (transmissão de conceitos inseridos em sistemas de conhecimentos articulados pelas diversas disciplinas científicas) são fundamentais na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades”. (OLIVEIRA, 2012a)

Assim, o papel do professor e dos colegas como impulsionador do desenvolvimento psíquico, observadas como intervenções de cunho pedagógico, provocam avanços que de outra maneira não ocorreriam de forma espontânea. Todo aprendizado é necessariamente mediado socialmente, e, portanto, a intervenção pedagógica pode resultar em processos de desenvolvimento que só podem acontecer quando o indivíduo interage com os outros.

A mediação proposta pelo docente na sala de aula em relação à matéria e a aprendizagem dos seus estudantes pode favorecer a incidência na zona de desenvolvimento iminente dos mesmos, tornando assim o papel do ensino e do docente mais ativo. No livro *Exercício da Profissão & Formação Universitária, Chocolate e Yoba*, ao explorarem a teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores, afirmam:

[...] a zona de desenvolvimento iminente tem um valor incomensurável para a dinâmica da instrução e da educação, isto significa que o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento, pelo que as atividades pedagógicas devem ser organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos fundamentais elaborados pela humanidade torná-los em instrumentos de desenvolvimento. (Chocolate e Yoba, 2007, p. 37).

Pelo acima apresentado, entende-se que as atividades do docente na sala de aula devem possibilitar que o sujeito tenha possibilidade de refletir sobre sua aprendizagem. Os sujeitos para Vygotsky e seus colaboradores, não só são considerados como ativos, mas também como sendo interativos. Esta consideração é justificada pelo fato dos mesmos serem capazes de construir conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais que são estabelecidas entre estes. Assim, para González Rey (2003):

[...] reconhecer um sujeito como ativo, é reconhecer sua capacidade de construção consciente como momento de seus processos atuais de subjetivação, o que significa que estes se ajustem a um exercício da razão entre outras coisas, porque, a partir de nossa compreensão da subjetividade humana, as construções da consciência pelo sujeito é, em si mesmo, um processo de subjetivação. (p. 226).

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se, pois de um processo que peregrina do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Neste sentido, e como nos diz Molon (2000), o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir enquanto sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significante, é um ser que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo, reflete todos os eventos da vida humana, é um sujeito constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das inter-subjetividades.

Os elementos acima apresentados pela autora levam-nos a compreensão do sujeito como sendo uma unidade múltipla, que se realiza na relação “Eu-Outro”, sendo

constituído e constituinte do processo sócio-histórico onde a subjetividade é a interface desse processo. A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é um processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais, segundo Molon (2000).

Importa salientar que todos os conceitos aqui apresentados, quando analisados na prática educativa, não podem ser tomados de forma isolada. A linguagem, a mediação e a zona de desenvolvimento iminente se constituem em um conjunto articulado onde um e outro por vezes se confundem, na medida em que não se pode falar de um sem no, entanto, atrelar ao outro. Por meio da fala verbal, que se manifesta na linguagem articulada, o indivíduo estabelece relações com os seus pares que, para serem profícuas, precisam ser mediadas. Por seu turno, não é possível falar em zona de desenvolvimento iminente sem ter presente para essa situação a questão da fala verbal e da mediação, pois não é possível saber o que o estudante traz para propor novas situações da aprendizagem, sem a fala e a mediação entre os sujeitos.

2. 2 A questão da Subjetividade na Formação de Professores

A temática subjetividade tem sido trabalhada por diferentes autores com base em diversas vertentes epistemológicas. A reflexão sobre a temática da subjetividade relacionada à formação de professores em educação superior será realizada tendo como referência fundamental a teoria desenvolvida por González Rey, à luz da Psicologia histórico-cultural. A escolha desse “arcabouço” teórico metodológico está assente em uma nova concepção da questão de formação de professores. O realce à subjetividade permite ao professor criar normas de pensar e agir, livres de fundamentos em argumentos transcendentais (GATTI, 2005, p. 597). Nossa opção por tratar desse assunto nesta pesquisa enquadra-se na possibilidade de seus pressupostos poderão auxiliar o leitor a compreender melhor nossas posições uma vez que em nossa hipótese levantamos a situação de que, no exercício da atividade docente no ISCED-Cabinda, no curso de pedagogia voltada para a formação de

professores, existem docentes que se posicionam como transmissores de conhecimentos desconsiderando nesse processo a subjetividade dos estudantes.

Observa-se que, na elaboração de políticas públicas para educação, em diferentes países, incluído Angola, os responsáveis por tais elaborações desconsideraram nesse processo aqueles que materializam tais políticas em salas de aulas. Ao longo do tempo foi marcante a ideia de que os dados relativos às narrativas dos professores não eram relevantes pelos pesquisadores das ciências humanas e sociais, para a elaboração de políticas públicas, uma vez que os mesmos, segundo Nóvoa (1999), se manifestavam como uma constante colação, ou seja, os professores, quando interrogados sobre os mais diversos assuntos relativos à sua prática, insistiam em colar, em suas respostas objetivas, suas próprias vidas. Observa o autor, esses dados não têm sido utilizados pelo fato de o os investigadores os rotularem de pessoais, idiossincráticos, fazendo então uma escuta seletiva da voz dos professores, só escutando o que querem, o que sempre coincide com o que quer ouvir a comunidade científica. Segundo Scoz (2008), a tentativa de traduzir os componentes da subjetividade “implica ter presente os processos dinâmicos aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento”.

González Rey (2003) defende que a subjetividade pode ser compreendida como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos nas suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, é o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão (SCOZ, 2008).

Deste modo, para ele, a subjetividade não é algo ordenado e definido de uma vez por todas, mas se expressa na confluência de uma série de sentidos que podem aparecer de variadas formas, dependendo do contexto da sua expressão.

O conceito de subjetividade apontado por esta reflexão estará assente na particular incidência do “sentido subjetivo” descrito e desenvolvido por González Rey (2003). O

mesmo se apresenta como “a forma essencial dos processos de subjetivação” que configuram as atividades humanas mediante os interesses e motivações atribuídas a essas atividades e que caracterizam a forma de atuar no mundo material e na produção da humanidade. A consideração do sentido subjetivo é deveras importante, pois, por meio dele, é possível compreender que não se pode entender na totalidade a “subjetividade”, mas sim, busca-se fazer uma tentativa de aproximação deste complexo processo. Por meio desta consideração, é possível compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana (GONZALÈZ REY, 2007, p. 173).

Na continuidade dos seus estudos, Rey (2003, p. 267) propõe o conceito de configuração de sentidos que, para ele, representa "as formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento nas diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados", como meio para demonstrar com mais perceptibilidade a dimensão de integração contida no conceito de sentido subjetivo. Por meio deste conceito, é possível entender o sentido como núcleo dinâmico de organização da subjetividade, evidenciando-se a contínua transformação do sujeito nas suas complexas operações construtivas. Além disso, cumpre ressaltar que o termo *configuração* reflete o carácter de integração do diverso e possui um valor heurístico que está presente na sua enorme flexibilidade, admitindo que o conceito permite dar conta de processos organizativos da subjetividade que têm natureza processual.

Sustentado por Rey (2003):

[...] o sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentidos é um momento essencial da sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa.

A consideração dessa categoria nos processos formativos dos indivíduos é deveras importante na medida em que lhes permite refletir sobre a realidade circundante como forma de uma atuação mais efetiva comprometida com a realidade histórica dos sujeitos.

O conceito de subjetividade abre uma “zona de sentido” na construção do pensamento psicológico, orientada para significar a organização complexa do sistema de sentidos e significações que caracterizam a psique humana individual e os cenários sociais nos quais o sujeito atua (REY, 2003 p. xi). Para nós, a abordagem do conceito em análise torna-se de extrema importância por ele interferir na atividade docente-educativa.

O desenvolvimento de uma teoria histórico-cultural da subjetividade segundo este autor deve considerar o “sujeito como a expressão da flexibilidade da consciência crítica”. Isto significa partir da natureza do sujeito mediante os complexos processos da sua constituição e tomar como ponto de partida para qualquer processo de formação em vista.

Esta reflexão pressupõe “[...] considerar os professores não como seres abstratos ou ainda essencialmente racionalistas, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais”, tal como Gatti (2003) refere. Sobre este posicionamento, Molon (2000) faz uma incursão teórica profundamente complexa quando analisa e considera que um ser deve ter o que dizer, fazer, pensar, sentir, consciência do que está a acontecer, refletir os eventos da vida humana.

O pensamento e as emoções também estão presentes na produção de sentidos, pois reconhecer um sujeito ativo é considerar a sua capacidade pensante e reflexiva (SCOZ, 2008). Assim, Rey (2003, p. 234) defende que:

Não tem projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para as modificações nos espaços da subjetividade social dentro dos quais atuam. Sem manter a capacidade geradora de sujeitos críticos que facilitam a tensão vital e criativa dentro de um espaço social, os projetos sociais se tornam conservadores. (González REY, 2003, p. 234).

Por outro lado, e na mesma linha de pensamento, pode-se comentar uma reflexão de Scoz (2008), segundo a qual uma concepção essencialmente intelectual não permite perceber que os professores sejam indivíduos sem subjetividades e identidades pessoais e profissionais. Retomando os posicionamentos dos autores

atrás referenciados, pode-se verificar que qualquer projeto social vinculado apenas às questões da racionalidade, descartando o complexo mundo subjetivo e a reflexão dos indivíduos envolvidos nas práticas sociais, não tem mais razão de existir.

Refletir sobre a subjetividade na formação dos professores comprometidos com as diversas situações de vida, assim como os complexos processos que caracterizam a atualidade, implica uma perspectiva processual e de movimento dentro dos programas de formação dos processos dinâmicos. Neste processamento, deve-se atender a afluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais ele se encontra e atua no momento. Na concepção de González Rey, e por meio da teoria histórico-cultural, a subjetividade deve ser compreendida como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo no ambiente particular onde estão inseridos, nas suas trajetórias de vida e nas diferentes atividades e formas de vida. Os sentidos são o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão. Em outras palavras, o sujeito não é antecipadamente um puro reflexo do social, mas sim representa um momento de contradição e confrontação com o social e, ao mesmo tempo, com a sua própria constituição subjetiva.

Considera-se importante discutir a questão da subjetividade como forma de engendrar uma nova concepção na formação de professores com a valorização de alguns aspectos subestimados a esse processo. A subjetividade configura-se em uma oportunidade para que o professor se sirva da sua própria condição histórico-social e crie normas de pensar e agir, livre de fundamento em argumento pré-concebido, tomado como verdade absoluta e válida para todos.

As decisões das políticas de formação de professores devem possuir um olhar diferente incidindo nas condições concretas da atividade dos indivíduos, na perspectiva de confrontar e avaliar as suas motivações, os seus interesses, os sentidos e significados atribuídos nos processos de ensinar e do aprender dos seus alunos. Pensar a questão da subjetividade é procurar entender as diferentes práticas, tanto no âmbito social, como no ambiente laboral dos professores. Esta

permeia o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, influenciando perspectivas e diferentes formas de atuação social e profissional.

A consideração da subjetividade dos professores e alunos pode partir dos sentidos que eles produzem nos seus processos de ensinar e de aprender, nas trajetórias de vida nas famílias, nas comunidades, na escola e nos seus processos formativos. Deste modo, podemos perceber com mais clareza como eles se situam como sujeitos pensantes, bem como as emoções produzidas dentro do processo de aprender e ensinar no qual evidenciam os seus valores, crenças e expectativas acerca desses processos. Ao pensar-se assim, pretende-se que as propostas educativas possam traduzir-se em ações transformadoras, tanto dos educandos, como dos professores, sendo condição fundamental para uma melhor atuação dos mesmos e potencializar a qualidade de ensino nos diferentes contextos de atuação, uma vez que o sujeito é interativo e adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais, tanto quanto na troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

2.3 Aprendizagem e Desenvolvimento no contexto da educação escolar: Ponto de vista da teoria Histórico-Cultural

Nosso interesse em abordar os conceitos acima apresentados prende-se na observância de que:

[...] toda estrutura educacional está organizada com a finalidade primeira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Isto por si só justifica a constante preocupação não apenas de psicólogos e educadores, como também de pesquisadores de outras áreas que se encontram comprometidos com a complexa natureza destes processos” (PALANGANA, 1994).

Considerando os vários enfoques teóricos (tanto os que consideram que tudo já está dado desde o estágio embrionário como os que atribuem tudo às influências do meio), vigente na época sobre as questões relacionadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento nos sujeitos, os estudos para a questão, na década de 90 mudam o enfoque e passam a considerar as diferentes influências do

meio social e cultural, abandonando a perspectiva de somente observar como a aprendizagem se manifestava.

Desse modo, as questões relacionadas a aprendizagem e desenvolvimento passam a ser tratadas sob o ponto de vista da interação do sujeito com o meio, deixando de lado as interpretações que só consideravam um dos elementos nessa relação. A visão que surge, então, é considerada como sendo social, levando em conta a relevância das influências do meio sociocultural para a aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, para essa nova era inaugura-se o que no campo da psicologia histórico-cultural se considera como o método da unidade. Fundamentado neste novo método, Vygotsky (1998) afirma que as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, atenção, lembrança voluntária, memorização ativa, controle consciente do comportamento) são desenvolvidas na relação entre os indivíduos em um contexto sócio-histórico, mediatizados por instrumentos e signos.

As ideias de Lev S. Vygotsky ganham espaço e fundamentam novas perspectivas para se compreender as dinâmicas presentes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. O momento que se avizinha, torna-se bastante fecundo, pois novas teorizações e aportes significativos surgem como elementos fomentadores da prática docente que, a partir de então, ganha novas perspectivas de ação e novos espaços para sua análise. Diversas formas de atuação dos docentes passam a ser analisadas e, com isso, diferentes autores passam a questionar sobre determinadas práticas no processo ensino-aprendizagem. Com efeito, a aplicação da teoria de Vygotsky na atividade de ensino-aprendizagem inova o papel da escola por atribuir-lhe a tarefa de transformar o estado atual do aluno, elevando-o ao nível superior de desenvolvimento, mediante o aproveitamento das suas possibilidades.

Pressupondo que a criança parte de suas próprias generalizações e significados, raciocinando sobre as informações recebidas e transformando-as conforme os seus esquemas lógicos e conceituais, dentro de um espaço denominado de zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2012), a escola deixa de enfatizar a transmissão de conteúdo e passa a encaminhar o aluno à reflexão sobre o

conhecimento. Essa atividade tendente a elevar o potencial de desenvolvimento do sujeito poderá ocorrer através do processo de mediação, segundo o qual a escola oferecerá ao aluno tarefas que o encaminhem à reflexão acerca do objeto de conhecimento.

Pela teoria histórico-cultural, a aprendizagem é entendida como sendo:

O processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Em relação ao desenvolvimento nesta perspectiva a mesma é entendida como sendo, um processo contínuo de evolução, em que o indivíduo caminha ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre é linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. “Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 2010, p. 58). Importa salientar que tal caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio, entendido como algo amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações é fator de máxima importância no desenvolvimento humano.

A perspectiva de aprendizagem e de desenvolvimento apresentado que caracteriza esta abordagem, inauguram uma nova forma de pensar esses processos na relação ensino-aprendizagem. O ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é a relação que o homem estabelece com a realidade com o meio ambiente e com as outras pessoas, uma vez que a aprendizagem se faz por meio da interação com o outro pela linguagem, à qual é considerada como característica fundamental do homem, visto como ser social. Em relação ao desenvolvimento o mesmo em parte é

definido pelo processo de maturação do organismo individual, sendo a interação com outros seres fundamental para que os processos de maturação se desenvolvam em harmonia. Essa nova perspectiva abre uma discussão sobre os processos de ensino que se caracterizam em análise da aprendizagem e do desenvolvimento de maneira isolada.

Segundo Gomes (2015), os indivíduos durante muito tempo foram "levados a refletirem as questões do ensino e aprendizagem relacionado a psicologia de maneira isolada". Esse isolamento se manifesta, no fato de se observar que os aspectos relacionados a esta área de conhecimento são desmembrados nos distintos currículos dos cursos da área em distintas linhas e constituem disciplinas isoladas uma da outra. Cada uma delas trata dicotomicamente, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, pegam em apenas um aspecto dessa relação para sua abordagem.

Nas palavras de Gomes (2015, p. 38),

Essa formação traz consigo uma *visão reducionista dos processos de ensino-aprendizagem* pois não envolve as relações tanto de crianças quanto de jovens e de adultos com os desenvolvimentos cognitivo, afetivo, motor e sociocultural e a aprendizagem. Tal dicotomia se expressa na história da produção do conhecimento psicológico, que oscila entre o objetivismo e o subjetivismo, ora enfatizando os fatores externos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora enfatizando os fatores internos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora igualando desenvolvimento com aprendizagem, ora, ainda, dissociando desenvolvimento de aprendizagem

As perspectivas teóricas anteriormente mencionadas relacionadas a produção de conhecimento, nos apresentam conforme Gomes (2002, p. 38), "uma oscilação entre o objetivismo e o subjetivismo, ora enfatizando os fatores externos do desenvolvimento e à aprendizagem, ora enfatizando os fatores internos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora dissociando desenvolvimento de aprendizagem". Quando tomadas em seus pressupostos mais amplos, estas perspectivas consideram o processo de desenvolvimento como etapas ou processos de mudança que se orientam a um padrão determinado como ideal a ser alcançado, revelando um caráter teleológico que define estruturalmente onde o indivíduo deverá chegar.

Assim, por exemplo, ao considerar os aspectos da hereditariedade como os fundamentais no desenvolvimento humano em detrimento da experiência do sujeito, os inatistas, consideram que a aprendizagem humana depende do “desenvolvimento das estruturas mentais do indivíduo, ou seja, o que a criança é capaz ou não de aprender é determinado pelo nível de maturação de suas habilidades e do seu pensamento ou, ainda, pelo seu nível de inteligência.” (FONTANA & CRUZ, 1997. p. 20).

Por esta abordagem, vê-se claramente a dicotomia existente entre ambos os conceitos. Dessa forma, a escola pouco ou nada teria a fazer com o aluno, pois os seus processos de aprendizagem, ao dependerem da maturação do sistema Nervoso Central, restará apenas esperar para que isso aconteça. O professor aqui assume o papel de facilitador da aprendizagem.

Por sua vez, os behavioristas, ao enfatizarem os aspectos do meio ambiente, como os determinantes no conhecimento, defendem que as ações do sujeito com o meio em que está inserido são fundamentais no comportamento deste. Para estes, "aprender é sinônimo de mudança de comportamento através do treino e do condicionamento" (GOMES, 2002, p. 40).

Os adeptos desta abordagem consideram que a aprendizagem é igual ao desenvolvimento. “Aquilo que chamamos de desenvolvimento nada mais é do que o resultado das aprendizagens acumuladas no decorrer da vida do indivíduo. Por isso, os dois processos não se distinguem.” (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 31).

Na prática escolar, a mesma se distingue, na medida em que a atividade de ensino tem uma íntima relação com a forma como o professor conduz o processo, sendo este o centro da atividade. Os incentivos do meio, como os reforços positivos ou negativos devem ser a marca de atuação dos professores em suas práticas docentes.

Na perspectiva piagetiana (2006), podemos observar que, diferentemente das primeiras, a mesma afirma que a formação do sujeito não resulta apenas da experiência com o meio social, como defende a concepção behaviorista, nem é fruto

somente da herança biológica, como enfatiza a abordagem inatista. A mesma defende que a pessoa se forma na interação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido, através do processo de assimilação e acomodação.

Segundo, Gomes (2002, p. 42), "Piaget formulou uma teoria do desenvolvimento e não de aprendizagem, por isso apresenta como condição do aprender o desenvolvimento de estruturas mentais que possibilitam a compreensão do mundo que nos rodeia". Esta abordagem considera que a aprendizagem depende do desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem vai depender do nível de desenvolvimento que o sujeito já alcançou, de forma que, o desenvolvimento vem antes da aprendizagem, e é o desenvolvimento que cria as condições para a aprendizagem.

Na prática escolar, os seguidores desta concepção advogam que ensino tem de estar intimamente atrelada ao desenvolvimento. Isso decorre, segundo os teóricos, em função de que o sujeito só irá aprender a partir do amadurecimento de suas funções cognitivas, compatíveis com o nível de aprendizagem. A abordagem piagetiana ressalta o papel ativo da criança no processo de construção de conhecimento e a importância da relação entre professor e aluno, em que o professor assume um papel de facilitador e desafiador do processo de aprender. Os erros são considerados nesta abordagem como elementos a serem ponderados, pois os mesmos não representam recuo, mais, sim, desníveis que impedem em algum momento de a pessoa chegar ao conhecimento.

Segundo Oliveira (2012) a "abordagem sociocultural representado por Vygotsky tem como um dos seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana em um processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem". Como se vê, a teoria dá primazia a interação do ser humano com o ambiente, o outro social como questão fundamental para a constituição deste. A aprendizagem tem a função de estimular e desencadear avanços do desenvolvimento para um nível superior, mais complexo e, por isso, segundo Prestes (2012, p. 219) a mesma "deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como sombra". Por esse

postulado, fica claro que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, contudo interdependentes, uma vez que a aprendizagem para a teoria tem a função de despertar processos internos de desenvolvimento que ainda não se manifestaram no sujeito.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que as "primeiras correntes epistemológicas da aprendizagem e desenvolvimento humano, desconsideram a diversidade cultural e dificultam a compreensão da emergência do novo" (GOMES, 2002), pois tomam como ponto de partida para a compreensão dessa relação modelos de certa forma inspirados na biologia. Os mesmos tendem a conceber o desenvolvimento como um processo que caminha na direção de um ideal considerado como ótimo. Assim, a dimensão ativa do sujeito no processo de aprendizagem e desenvolvimento tende a se reduzir à simples regulação do ritmo em que este desenvolvimento irá ocorrer.

Porém, ao tomarmos como referência de análise uma perspectiva que, além de construtivista, caracterize-se por assumir igualmente o caráter sociogênico do desenvolvimento humano, modelos biológicos cedem lugar a um modelo aberto. O mesmo caracteriza-se na contemplação da natureza dinâmica, plural, complexa e construída do desenvolvimento, onde os caminhos desse processo nunca podem ser determinados previamente com exatidão.

Feita a descrição teórica dos elementos que se constituíram como fundamentais para a compreensão das preposições aqui apresentadas relacionadas à docência no ensino superior-formação de professores – atuação e práticas pedagógicas, a seguir, passaremos a nos debruçar sobre a metodologia. No aspecto da metodologia, faremos uma descrição sobre os processos empregados para a pesquisa para a formulação da produção científica aqui apresentada.

CAPÍTULO III

CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: O CONTEXTO DA PESQUISA, DA COLETA DE DADOS, OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.

3.1 População

A população deste estudo é constituída por professores e estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), Unidade Orgânica (UO) afeta a Universidade Onze de Novembro (UON). A UON é uma instituição de Ensino Superior, criada a partir do Decreto nº 7/09, de 12 de Maio, que estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior pública, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. É coordenado por um Reitor, coadjuvado por quatro Vices Reitores (Vice-Reitor para Área Acadêmica; Vice-Reitor para Área Científica, Vice Reitor para Extensão e Cooperação e Vice Reitor para Administração e Gestão), todos nomeados pelo Conselho de Ministros, conforme o Decreto nº 96/15 de 11 de Maio. Tem a sua sede na Província de Cabinda e, de acordo com o Decreto de sua criação, (207/11) é constituída por unidades orgânicas distribuídas entre a Província de Cabinda e do Zaire, constituindo assim a Região Acadêmica III.

Na Província de Cabinda, funciona com as seguintes Unidades Orgânicas: I) Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED); II) Faculdade de Direito; III) Faculdade de Economia; IV) Faculdade de Medicina; V) Instituto Superior Politécnico de Cabinda. Na Província do Zaire, funciona apenas com a Escola Superior Politécnica do Zaire, que possui uma extensão no município do Soyo. Quanto aos cursos lecionados, a instituição albergou, em 2014, onze (11) cursos de nível da licenciatura, sendo este o único nível ministrado na mesma.

A pesquisa de campo se dará apenas em uma Unidade Orgânica da Universidade 11 de Novembro, neste caso concreto o ISCED. Nossa proposta de trabalho recai

para esta instituição, por ser a que, por excelência, está voltada à formação de professores.

Desse modo, pode-se afirmar que:

[...] é uma investigação que focaliza um fenômeno original, extremo ou único. Uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, [...], selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (ALVES-MAZZOTI, 2006, p. 649)

É importante ressaltar que as distintas unidades orgânicas da UON\\, têm suas peculiaridades e finalidades de formação dos sujeitos que se definem nos perfis de saída. Assim, a gestão das unidades orgânicas e a organização dos processos educativos variam em conformidade com os respectivos perfis de saída.

Antes da contextualização da instituição e do curso, onde recaiu o nosso estudo, somos levados, em primeiro lugar, a fazer uma apresentação sobre os macro contextos da localidade onde a mesma se encontra. Descrever os macro contextos significa apresentar as características gerais da localidade em que a escola se encontra, nos quais são produzidas as relações de poder entre classes sociais, grupos étnicos, homens e mulheres, para que o leitor tenha uma idéia do contexto das pessoas que trabalham e estudam no ISCED, como forma de compreender as diferentes manifestações expressas sobre o ser professor e as estratégias utilizadas na formação de novos professores. Assim, vamos falar da província de Cabinda.

3.2 Cabinda: Situação geográfica

Cabinda é uma das 18 províncias de Angola, e se encontra mais ao Norte. É um enclave, por não possuir ligação com o resto do território nacional. Os seus limites paralelos são de 4°25' e 5°45' de latitude Sul e os meridianos 12° e 13° de longitude este de Greenwich, tendo como superfície de 7.283 km². Limitada ao norte pela República do Congo, a leste e ao sul pela República Democrática do Congo e a oeste pelo Oceano Atlântico.

Os resultados preliminares do Censo 2014 indicam que em 16 de Maio, residiam na província de Cabinda, 688.285 pessoas, sendo 337.068 do sexo masculino e 351.217 do sexo feminino. O município de Cabinda é o mais populoso, concentrando 87% do total da população residente na província. Os restantes municípios concentram no conjunto menos de um quinto da população, perfazendo 13% do total da população residente.

A denominada Cabinda segundo Martins (1972), vem da junção de última sílaba do nome “Mafuca” que no idioma woyo²² significava o cargo do responsável do comércio do Rei, e o seu nome próprio Binda. Daí Manfuca Binda, passando depois a localidade a chamar-se Kabinda, e mais tarde Cabinda. A mesma é rica em recursos naturais entre eles o petróleo, assim como detém parte da floresta do Congo, cuja denominação no espaço angolano é Mayombe.

A população de Cabinda pertence na sua quase totalidade aos povos bantu, mais concretamente ao grupo Fiote, cuja língua é o Ibinda, é um dos dialetos do Kikongo. Suas origens étnicas são apontadas para o reino do Kongo, da qual faziam parte quase todos os povos que habitam parte do território da República Democrática do Congo, do Gabão, República do Congo Brazaville e o Norte de Angola. Administrativamente, a província é constituída pelos municípios de Cabinda, Cacongo, Buco-Zau e Belize.

Segundo Martins (1972, p.97), a população do povo de Cabinda é composto de gente Uoio dos bawoios, kongo dos bakuakongo, N’vili dos bavili, ilingedos balinge, Nkoki dos bakoki, Loango dos baloangos, lombe dos baiombe e Nsundidos bassundi, representando subgrupos linguístico Bakongo, inseridos em três reinos: Ngoio, Kakongo e Loango.

O território de Cabinda é separado de Angola. A história dessa separação física e institucional, Segundo Reno (2010), Cabinda foi ligada a Angola em 1885, pelo tratado de Simulambuco, feito com as autoridades cabindesas, que reconhecia um status distinto de “enclave” para Cabinda. Logo a seguir, no mesmo ano, a

²²Woyo, designação atribuída à variante linguística falada entre os habitantes da região de Cabinda.

conferência de Berlim dividiu o Congo entre três países (Portugal, Bélgica e França), e criou uma saída marítima ao Congo Belga, dividindo o território português (em cerca de 60 km). Cabinda foi administrado separadamente por Portugal até 1956, quando passou a ser governado pelo Governador Geral (português) de Angola. Segundo Comerford (2005, p. 297):

A gênese do problema de Cabinda advém do longínquo ano de 1885 (aquando da Conferência de Berlim), quando a África foi repartida a régua entre as potências coloniais. Para garantir o acesso ao oceano Atlântico, a conferência atribuiu ao antigo Congo Belga uma faixa de terra ao longo do rio Congo, separando fisicamente Cabinda de Angola. Embora Portugal contestasse a divisão, foi forçado a aceitá-la quando o rio Congo ficou posteriormente internacionalizado.

No âmbito econômico, até o fim da era colonial, Cabinda produzia contingentes importantes de madeira e café, e mais reduzidos de cacau e óleo de palma. Em consequência da guerra civil, que eclodiu após a independência nacional, essas atividades foram reduzidas. A agricultura voltou a ser no essencial, de subsistência. E a extração de Petróleo passou a ser intensa e o setor passou a ser o maior empregador da mão de obra a par do Estado mediante as suas instituições. O setor privado encontra-se em franco crescimento, contudo muito abaixo do esperado.

Cabinda sozinha é responsável por mais de 60% da produção de petróleo angolano, segundo maior produtor de petróleo da África (atrás da Nigéria). Reno (2010) aponta que apenas 10% dos impostos gerados pelo petróleo de Cabinda ficam na região (houve um acordo em 1995 para garantir esse repasse). Esse petróleo tem sido explorado principalmente pela Chevron,²³ Texaco²⁴ e ELF.

3.2.1 Os grupos familiares em Cabinda

A família, no contexto geral é considerada como fundamento básico e universal da sociedade por se encontrar em todos os agrupamentos humanos, embora variem em suas estruturas e fundamentos. A sua posição, dentro do sistema mais amplo de parentesco pode oscilar muito, desde um lugar central e dominante (sociedade

²³A Chevron, com sede nos Estados Unidos, é uma das grandes empresas mundiais do ramo energético, especialmente petrolífero. A mesma detém as ações de exploração de petróleo em Cabinda a partir do Malongo, local de exploração.

²⁴Em 2001 a Chevron fundiu com a Texaco, mudando nome para ChevronTexaco. Em maio de 2005, a empresa anunciou que retornaria a se chamar apenas Chevron.

ocidental), uma situação de reduzida importância (povos agrários), e em grupos de parentescos, mais amplos do que a unidade representada pelo marido, mulher e filhos.

Toda sociedade humana possui regras que abrangem as relações entre os pares, que vão desde a procriação dos filhos, situando a criança em determinados grupos de descendência. No entanto, estas regras não são as mesmas em toda parte.

Em Cabinda os grupos familiares que vivem e praticam uma mesma cultura têm uma estrutura de família organizada com base nas interações com a natureza e seus membros.

Para as famílias cabindesas, não foge à regra. Eles são famílias conservadoras da tradição dos seus ancestrais, salvo algumas exceções devido as influências sofridas pelo colonialismo português e por meio dos países vizinhos, respectivamente a República Democrática do Congo e a República do Congo.

Quando se fala do conceito familiar em Cabinda, devemos ter em conta a que grupo étnico estamos nos referindo, pois cada grupo tem uma certa forma de tratar o conceito família. Dentre os sete grupos étnicos que compõem a sociedade cabindesa, os bawoyos são o grupo cujo conceito de família é mais limitado, ou seja, atrelados aos ensinamentos ocidentais os mesmos já começam a fazer certas restrições sobre as ligações entre os seus pares. No entanto, para os bayombe, musundy, bavily, balinge, o conceito da família é mais alargado. Para estes, família são todas aquelas pessoas que estabelecem com os mesmos um vínculo de afinidade tais como: Pai, mãe, filho, avós (paternos e maternos), irmãos dos cônjuges, primos dos cônjuges, as pessoas da mesma aldeia e até as pessoas que se casam com os seus membros familiares incluindo também todos os conterrâneos.

Para os bakoxi e bakwa-kongo, o conceito de família é quase igual aos bawoyos, embora com alguns variantes de zona para zona devido às várias influências já mencionadas atrás.

Apesar destas variedades, todas as famílias de Cabinda se caracterizam pela união e dedicação de todos os seus membros, educando as novas gerações no trabalho, no amor, respeito mútuo na dignidade na valorização da pessoa humana e, sobretudo na preservação da nossa identidade cultural que se resume nos rituais tradicionais e nos usos e costumes da nossa região.

Creemos que, depois desta caracterização breve do contexto da província de Cabinda e dos grupos familiares que a compõem, estamos em condições de dar continuidade ao nosso trabalho, falando da Instituição onde recaiu o nosso estudo: ISCED.

3.3 Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED/CABINDA

O ISCED/uon é consequência do ISCED-Lubango (ISCED mãe), criado na base do Decreto n.º 95/80, de 30 de agosto. Nos termos das disposições combinadas da alínea c) do artigo 7º e da alínea i) do artigo 11º, ambos do Decreto n.º 2/95, após parecer favorável do Senado Universitário que fundamenta-se na DELIBERAÇÃO N.º 001/AU/2001, da Assembleia da Universidade Agostinho Neto, cria-se o ISCED/UON, na altura como uma Unidade Orgânica afeta a Universidade Agostinho Neto.

Como Unidade Orgânica, é dirigido por um Decano e coadjuvado por dois Vices Decanos, sendo um para a Área Acadêmica e outro para a Área Científica, nomeados por Sua Excelência Ministro do Ensino Superior, através do Despacho nº 4847/15 de 03 de Agosto de 2015.

Constituem objetivos fundamentais do ISCED/UON, a formação de professores qualificados para o ensino de base, médio e superior e de pessoal qualificado no domínio da Educação, bem como promover a Investigação Científica. O ISCED/UON administra os seguintes cursos: Ensino de Psicologia, Ensino de Pedagogia, Ensino de Matemática, Ensino de Biologia, Ensino de História, Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Língua Inglesa. O ISCED/UON manteve desde o ano 2012 estruturas remanescentes do formato advindo da Universidade Agostinho Neto.

a) Estrutura Orgânica

- Gabinete do Decano
- Gabinete do Vice – Decano para Assuntos Acadêmicos
- Gabinete do Vice – Decano para os Assuntos Científicos e Pós-Graduação
- Departamento de Administração Geral;
- Departamento de Recursos Humanos;
- Departamento de Assuntos Científicos e Pós-Graduação;
- Departamento de Assuntos Acadêmicos;
- Departamento de Documentação e Informação;
- Departamento de Ensino e Investigação de Matemática
- Departamento de Ensino e Investigação de História
- Departamento de Ensino e Investigação de Psicologia e Pedagogia
- Departamento de Ensino e Investigação de Biologia
- Departamento de Ensino e Investigação em Língua Portuguesa
- Departamento de Ensino e Investigação em Língua Inglesa
- Departamento de Administração Geral
- Repartição de Assuntos Acadêmicos
- Repartição de Ciências Sociais
- Repartição de Ciências de Educação

b) Estrutura demográfica

O ISCED/UON possui um universo estudantil de 2.720 estudantes, distribuídos em dois períodos (regulares e pós-laboral). O curso regular composta 1.327 estudantes e o período pós – laboral, 1.393 estudantes (ver quadro abaixo). Em relação ao corpo docente, tem 109 docentes, sendo que 26 destes são afetos ao departamento de Ensino e Investigação em Psicologia e Pedagogia. Desse número, apenas 8 são professores efetivos no curso de Pedagogia, pois trabalham com as cadeiras nucleares do mesmo.

Quadro 1: Estatística dos estudantes matriculados no ISCED, curso, período e gênero. Ano Letivo, 2014

UO	CURSOS	ESTUDANTES MATRICULADOS								
		REGULAR			PÓS-LABORAL			TOTAL GERAL		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T
ISCED	Ensino da Biologia	63	141	204	69	138	207	132	279	411
	Ensino de História	117	83	200	160	56	216	277	139	416
	Ensino da Língua Inglesa	112	07	119	0	0	0	112	07	119
	Ensino da Língua Portuguesa	102	71	173	69	47	116	171	118	289
	Ensino da Matemática	135	29	164	120	23	143	255	52	308
	Pedagogia	61	178	239	144	209	353	205	387	592
	Ensino de Psicologia	72	156	228	174	184	358	246	340	586
	Subtotal	662	665	1.327	736	657	1.393	1.398	1.322	2.720
ISCED - UON - REGULAR (1.327) + PÓS-LABORAL (1.393) = 2. 720										

Fonte: Elaborado pelo autor.

c) Situação geográfica e estrutura física

Situado no Bairro Cabassango, na periferia da Cidade, a instituição funciona em instalações emprestadas, propriedade do Instituto Médio de Economia de Cabinda. A sua estrutura física é composta de 3 pavilhões com a seguinte distribuição: 13 salas de aulas, 2 salas de Informática, 1 sala para a Biblioteca, 1 sala para Secretária-geral, Repartição dos Recursos Humanos e Administração Geral, 1 sala para Professores, 1 sala com 4 divisões para os 3 DEI's, a Coordenação do curso Pós -Laboral, 1 sala para o DAAC, 3 salas para gabinetes do Decano e dos 2 Vice – Decanos, 1 sala para a reprografia, 1 pavilhão para quartos de banho e 1 contentor para arquivos.

d) Caracterização do entorno

As populações circunvizinhas à instituição se apresentam inseridas na classe média e média baixa, exercendo majoritariamente atividades inerentes as estruturas do

estado (função pública) e uma minoria trabalha por conta própria, exercendo atividades ligadas ao comércio. O acesso aos meios de lazer dessas famílias é bastante limitado, pelo fato de não existir nessa região locais apropriados para o efeito. A região tem carência de locais condignos para a prática de esporte, salas de cinemas, praças e parques, o acesso à água e luz é bastante precária o que faz com que boa parte da população tenha uma fonte alternativa, “gerador elétrico”, para suprir, particularmente, a carência da corrente elétrica. O acesso aos meios de transporte público é insuficiente, pelo fato de não existir no país uma política de transporte público que atenda as demandas das populações. A região possui uma escola do II Ciclo, (Ensino Médio na vertente Técnico Profissional), um banco comercial e alguns estabelecimentos comerciais de pequeno porte, onde pode se adquirir produtos alimentares, de higiene e limpeza, etc.

3.3.1 Perfil de entrada no ISCED/UON.

Após a criação do ISCED/UON, a candidatura para os cursos ali ministrados estava condicionada ao domínio das matérias das diferentes áreas em que o indivíduo se inscreve-se, bem como na apresentação de um certificado de estudos do Ensino Médio. Os candidatos passavam por um exame de aptidão e eram admitidos aqueles que provassem possuir habilidades e competências às áreas pelas quais concorriam. Passado um tempo e, em função das novas políticas educacionais aprovadas no país, mediante a Lei 13/01 de 31 de Dezembro, passou-se de Exame de Aptidão para Exame de Acesso (aberto a todos), permitindo dessa forma que qualquer cidadão, independentemente da sua área de formação e atuação profissional, tivesse a oportunidade de concorrer a uma vaga para a formação superior nesta instituição.

Esta mudança trouxe consigo algumas situações que em outros fóruns se pode considerar com um processo de depreciação do Ensino superior, pois muitos cidadãos passaram a entrar no ensino superior, sem que no entanto tivessem competências e habilidades para as áreas eleitas. A regra inicial de seleção que se baseava na compatibilidade entre o curso de formação média e a eleição feita no ensino superior deixou de existir, dando espaço para que qualquer um independentemente da formação média, podia eleger o curso de sua escolha para a

formação superior. Estamos a entender por competências o domínio das regras do funcionamento e da aprendizagem dos conteúdos de uma determinada área do saber, aliada, naturalmente, a uma cultura geral aceitável.

Atualmente o perfil de entrada no ISCED/UON é variável em função dos diferentes cursos médios existentes na província. Conforme anunciado, a política educativa do país não restringe ou impõe qualquer limitação para o acesso ao ensino superior e, de igual modo, as instituições do ensino superior, bem como aos cursos ali ministrados. Qualquer cidadão angolano e ou estrangeiro, a residir legalmente no país, pode se inscrever no ISCED/UON, desde que tenha concluído o Ensino Médio em caso de nacional. Em caso de estrangeiro deve ter a validação dos estudos no país e apresentar fluência na escrita e na fala em língua portuguesa.

A frequência as aulas é feita depois de o candidato ser aprovado no exame de seleção ao qual é submetido, mediante a realização de uma prova escrita. Além dos conteúdos específicos do curso o que pretende frequentar, são avaliados, por meio da prova de seleção, aspectos relacionados à cultura geral e a capacidade de escrita e síntese, por meio de uma redação. As vagas são preenchidas pelos candidatos que obtêm as maiores notas no referido exame, tendo em conta o número *clausus* do curso.

Durante a frequência às aulas, instruído pela formação acadêmica e técnica, o estudante é progressivamente inserido no processo docente-educativo, o qual o encaminha à docência. É por meio da prática da docência que ele estabelece uma relação dos conhecimentos teóricos e a realidade educativa nas escolas do ensino geral e médio.

Essa articulação é feita desde o terceiro ano, na passagem do quinto ao sexto semestre do curso com a prática I. A mesma consiste em observar as aulas e toda vivência do ambiente educativo e termina no quarto ano, passagem do sétimo ao oitavo semestre com a realização da prática II. Diferente da primeira, aqui o estudante já tem uma vivência intensa com a sala de aula e com os alunos, pois assume por inteiro os trabalhos da disciplina ou da classe em que está a efetuar a sua prática.

Nesta perspectiva, os quadros formados no ISCED/UON têm os seguintes escalões:

- Concluído o terceiro Ano, tem a equivalência de Bacharel.
- Com a elaboração de um trabalho de fim de curso e a consequente defesa do mesmo torna-se licenciado em Ciências da Educação com a correspondente opção (Pedagogia; Ensino da: Psicologia, História, Matemática, Biologia; Língua Inglesa e Língua Portuguesa).

3.3.2 O curso de pedagogia e a formação de professores no ISCED/UON

O Curso de pedagogia ministrado pelo ISCED/UON tem como objetivo formar profissionais em nível superior capacitados a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas educativos nos seguintes contextos: em unidades e projetos educacionais; na organização do trabalho educativo e na produção e difusão do conhecimento, bem como em diversas áreas da educação formal e não formal.

Pelo Projeto Político Pedagógico da Instituição, observa-se que o curso se desdobra em:

Desenvolver a formação pessoal e social dos futuros educadores e professores de pedagogia, de modo a proporcionar a interiorização de atitudes e valores deontológicos indispensáveis; dominar a formulação de conceitos de didática, domínio e utilização dos aspectos fundamentais da investigação científica, da história, da educação, da psicologia, do desenvolvimento, dos recursos educativos e saber intervir corretamente num ambiente educacional, saber exercer a profissão, conhecer e saber avaliar os processos docentes educativos, etc., se constituem como premissas de que o educando deverá adquirir ao longo da sua formação. (ISCED, Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, 2009).

O curso em referência tem a duração de quatro anos para o período laboral e cinco para o pós laboral. Os profissionais formados nessa especialidade são especificamente preparados para atuarem em ambientes onde se realiza o processo ensino/aprendizagem. Por meio do projeto político pedagógico (PPP), do ISCED/UON, observa-se que as disciplinas que constituem o currículo de formação do pedagogo (ver anexo), futuro professor, encontram-se organizados em três grupos distintos. Um primeiro grupo é composto por disciplinas denominadas de

formação geral, o segundo, por disciplinas denominadas de formação específica, o terceiro e último grupo de disciplinas de formação profissional.

O grupo das disciplinas de formação geral visa proporcionar ao futuro professor uma visão mais global dos problemas prementes e candentes do mundo atual sob diferentes vertentes como reforço da cultura geral que o professor carrega consigo. O grupo de formação específica integra disciplinas das Ciências da Educação que asseguram o fundamento científico-pedagógico para o exercício da atividade docente. O terceiro e último grupo caracterizado por disciplinas denominadas de formação profissional asseguram a formação profissional do candidato à docência e dá-lhe ao mesmo tempo a formação específica para a respectiva especialidade.

No contexto atual, para além das competências técnicas, exige-se também do professor as competências relacionais. Desse modo, os grupos das disciplinas que constituem a grade curricular estão interligados umas das outras, com o objetivo de desenvolver no professor para além das competências técnicas, as competências relacionais e/ou comportamentais referentes ao comportamento do candidato em grupo. Essas competências se manifestam nas habilidades que o sujeito tem de viver e conviver com os outros “desenvolvendo as capacidades de compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizarem projetos comuns e gerir conflitos – e no respeito pelos valores do pluralismo e da compreensão mútua”, conforme expressa Delors (2000, p.102) em sua célebre e bem conhecida obra, *Educação: um tesouro a descobrir*.

Portanto, observa-se que as tendências nacionais e internacionais de funcionamento da Pedagogia influenciaram a distinção ou classificação das disciplinas nessas categorias. Essa subdivisão estrutural curricular visa contemplar para além das tradicionais habilitações de especialistas para a docência – das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas do Segundo Ciclo do Ensino Geral - Administração Escolar e Gestão Escolar, tendem também a proporcionar conhecimentos ligados ao contexto atual da evolução científica e de mutações constantes de comportamentos.

Quanto as questões teóricas e metodológicas que norteiam as atividades dos professores e alunos, infelizmente o projeto não faz referência a estes aspectos. Contudo observa-se pela grade curricular uma visão reducionista dos processos de ensino/aprendizagem, ao criarem disciplinas específicas para tratarem dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Esta divisão apresenta claramente que a instituição concebe estes aspectos decorrentes de maneira isolados um do outro.

É neste panorama que nós escolhemos para discutir opiniões, (ideias), buscando caminhos que permitam construir e ou reconstruir algo valioso para a sociedade contemporânea, a partir da compreensão e análise da subjetividade dos protagonistas desta pesquisa: professores e alunos do curso de pedagogia do ISCED/UON.

3.4 Amostra

A amostra desse trabalho foi constituída por dois segmentos do processo de Ensino-Aprendizagem: Docentes e estudantes afetos ao curso de Pedagogia do ISCED/UON. A escolha dos docentes levou em conta o interesse que os mesmos manifestaram, após dois encontros mantidos com estes onde apresentamos os objetivos da pesquisa. Para o efeito, inicialmente 5 (cinco) dos 8 (oito) professores afetos ao curso de Pedagogia se mostraram prontos e disponíveis para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

Após o segundo encontro, uma vez definida o número dos participantes ficou combinado com os mesmos que seriam contatados para uma entrevista semi estruturada, tendo como objetivo colher informações a fim de que exponham suas opiniões, reflexões e sentimentos em relação ao tema que nos propomos investigar. Os outros 3 (três) docentes mostraram-se indisponíveis para a pesquisa alegando questão de formação pós graduada no exterior do país. Nossa previsão foi de trabalhar com os 5 (cinco) docentes inicialmente selecionados, contudo, só foi possível fazer quatro das cinco entrevistas previstas, pelo facto de, já no final, um dos professores ter desistido por questões de saúde.

Buscando um aprofundamento das questões que nos propomos desenvolver por meio da pesquisa, selecionamos outro segmento do processo de ensino-aprendizagem, os estudantes para constituem a segunda franja da nossa amostra. Desse modo, pelo fato de se constituírem em elevado número, conforme o quadro acima, para a pesquisa elegemos os estudantes do curso de Pedagogia que se encontravam na fase final do curso, ou seja, estudantes do 4º Ano de Pedagogia. Para a definição da amostra com este grupo específico, realizamos vários encontros. Os referidos encontros tiveram como norte a apresentação dos objetivos da nossa pesquisa e as modalidades de participação e realização do grupo de discussão de maneira a familiarizá-los sobre o assunto em questão. Ao todo realizamos três encontros de esclarecimentos, o que possibilitou que cinco (5) estudantes em um universo de 11 ativos, voluntariamente se dispuseram a fazerem parte do grupo de discussão. A designação ativos serve para identificar que a turma era composta por mais estudantes. Contudo, a maior parte destes eram prescritos, ou seja, aqueles que não tinha obrigação de estar todos os dias às aulas, uma vez que estavam a repetir apenas uma disciplina ou, como na maioria dos casos observados, aqueles que estavam à espera para a defesa do trabalho de fim de curso. Tirando estes, a turma era composta por 11 estudantes ativos, ou seja, aqueles que tinham por obrigação estar presente as aulas todos os dias.

Importa salientar que em nenhum momento definimos qualquer critério de escolha para a participação dos estudantes ao grupo de discussão. Para a participação destes, tivemos em consideração o facto de pertencerem uma mesma classe (estudante do curso da Pedagogia), estando a frequentar o IV Ano.

3.4.1 Caracterização do Grupo

Fizeram parte da amostra 4 professores todos do sexo masculino e 5 (cinco estudantes), sendo (três) masculinos e 2 (dois) femininos. No geral a nossa amostra foi constituída por 09 (nove) sujeitos. Neste trabalho, não estaremos levando a cabo nenhuma reflexão sobre o porquê da presença de um grande número de homens entre os docentes e discentes, pois, tal como anunciamos anteriormente, os elementos que constituíram a amostra, foram selecionados mediante disponibilidade e interesses manifestadas pelos sujeitos em participar da pesquisa.

Queremos, desde já anunciar que todos os nomes que caracterizam os sujeitos da nossa amostra, docentes e estudantes são fictícios, pois por questões éticas todos os candidatos concordaram com o anonimato, ou seja, que os seus nomes verdadeiros não fossem expostos.

Pelo facto de termos usados dois grupos distintos (docentes e estudantes), vamos apresentar separadamente as características dos nossos participantes para que o leitor conheça as diferenças dos sujeitos desta pesquisa como requisito de melhor visualizar os mesmos. Assim sendo, estaremos, em primeiro lugar, a apresentar os quatro (4) professores/docentes que participaram das entrevistas e, posteriormente apresentaremos os (5) cinco estudantes do curso de Pedagogia que participaram do grupo de discussão.

Quadro 2: Distribuição dos sujeitos da amostra. Professores/docentes do curso de Pedagogia do ISCED/UON, participantes das entrevistas.

Sujeito/ Professor	Sexo	Idade/ Anos	Estado Civil	Grau Acadêmico	Área de Formação	Tempo de serviço no ISCED	Classe Social
Hélvio	M	Mais de 50	Casado	Ph.D.	Ciências da Educação	19 Anos	Média
Hélcio	M	Mais de 50	Casado	Ph.D.	Gestão de Empresas /RH	9 Anos	Média
Benge	M	31 a 40	Solteiro	Ms.C	Ciências da Educação	5 Anos	Média
Hélio	M	31 a 40	Casado	Ms.C.	Ciências da Educação	5 Anos	Média

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores/docentes participantes da pesquisa têm idades que saem dos intervalos de mais de 50 anos (dois professores) e entre os 31 a 40 anos, de igual modo dois professores. Três dos quais são casados,²⁵ e apenas um é solteiro, mas

²⁵O termo casado aqui é tomado na vertente daqueles que firmaram a sua relação conjugal com o cônjuge por via da Igreja e da Conservatória (Cartório).

vive maritalmente. Todos vivem com esposas (mulher) e filhos. De igual modo, três destes têm residências próprias e um apenas vive em residência arrendada.

Os intervalos de idade em que se encontravam os nossos entrevistados chamou a nossa atenção. Contrariamente àquilo que estamos habituados a verificar sobre os sujeitos que compõem a classe de docentes universitários, na sua maioria se apresentam com idades já elevadas nesta instituição e, no curso de Pedagogia em particular, podemos observar uma simbiose entre os mais velhos e os mais novos.

Consideramos este facto de extrema importância, na medida em que a coabitação no mesmo espaço de diferentes gerações pode, em nosso entender, se constituir em premissa para a partilha de conhecimento e experiências. Os mais velhos, dotados de experiências e conhecimentos no saber fazer e ser, que vêm carregando pelo tempo de vida (mais de 50 anos) e de trabalho na área (que variam dos 19 e 9 anos de serviço no Ensino Superior, além de que antes já atuaram em outros níveis e ciclos de formação, onde também carregam consigo longos anos de serviço) poderão transmitir isso à nova geração que se enquadra na classe, muitas vezes, sem grandes experiências de trabalho, pois acabaram de terminar os seus estudos em nível superior. Essa experiência e sabedoria, agregadas ao conhecimento trazido pela formação, os mais novos poderão se superar em suas atividades, por meio do trabalho colaborativo entre estes, tal como apela o Prof. Hélivio em sua fala: “É necessário um espírito de trabalho cooperativo, de trabalho em equipa. Buscamos então conciliar as diferentes facetas da formação dos diversos professores que a instituição ostenta, para poder, então, unir as fraquezas de uns e as fortalezas de outros.

Quanto a formação académica destes sujeitos, dois são Professores Doutores nas especialidades de Ciências da Educação e Economia (Gestão de Empresas e Recursos Humanos) e os outros dois são Mestres na área das Ciências da Educação. Consideramos aceitável e dentro dos padrões exigidos para o exercício da docência neste nível o grau académico e as áreas de formação dos nossos sujeitos. Os docentes com a categoria de mestre são os que se apresentam no intervalo de idade entre os 30 a 40 anos. Esse facto por si só demonstra que os mesmos poderão crescer em termos de formação académica, podendo atingir o

grau de Professor Doutor, pois assim ficou demonstrado pelos mesmos ao longo da nossa entrevista.

Em relação as áreas de formação destes, consideramos que as mesmas estão plenamente de acordo com o tipo de atividade e o curso, bem como com as disciplinas que cada um lecciona no curso de Pedagogia. Dois docentes fizeram a sua formação desde a iniciação até a graduação em Angola. Na pós-graduação, estes tiveram uma formação em que experimentaram a vivencia com outras realidades. Os outros dois fizeram a sua formação de maneira alterada entre o país e o exterior, com destaque para Cuba, República Democrática do Congo e República do Congo. Aqui gostaríamos de salientar que três destes foram formados desde o ensino médio, passando pela graduação e pós graduação em Ciências da Educação, em suas distintas áreas de atuação na academia. O outro foi formado em Psicologia tendo posteriormente passado por uma agregação pedagógica no decorrer da sua formação na pós-graduação.

Em relação a renda familiar, os professores tiveram muita dificuldade para fazer a classificação do grupo social em que estão inseridos. Nas palavras do professor Hélio, pode se concretizar essa dificuldade: "Bem até agora essa classificação em Angola ainda não existe, ninguém sabe quem está na classe média, média alta, etc."

Contudo, apesar da dificuldade manifestada pelos nossos entrevistados, em função da ausência de critérios de classificação, os mesmos se consideram estar na classe média, em função daquilo que são capazes de realizar, tendo em conta o teto salarial que auferem. Nas palavras do Prof. Hélio, pode se verificar esse facto:

Portanto eu penso que tudo isso vai em função daquilo que é o nosso modo de vida. O nosso modo de vida, de alguma forma ou outra comparada com o modo de vida de outras pessoas, naquilo que é a nossa percepção, não nos sentimos na classe alta e, muito menos, na classe média alta, porque também isso olhando para o nível das dificuldades que nós ainda vivemos. Mais também temos que reconhecer que algumas coisas somos capazes de realizar que noutra hora não era possível e, por isso mesmo, nos colocamos nesta classe embora não haja um padrão de definição, mas consideramos que estamos na classe média.

Como se pode ver pela fala do professor Hélio, o mesmo toma como ponto para essa classificação o teto salarial que, por seu turno, define o estilo de vida atual, que

difere do passado, para justificar o enquadramento deste e dos demais na classe média.

Os depoimentos dos nossos entrevistados e a sua conseqüente classificação na classe social média, vem corresponder com um estudo realizado recentemente pela "*Return on Ideas*" em Angola, publicado no Jornal A LUSA, (19-11-2015), que dá conta da ascensão de uma nova classe média e média alta em um país onde a maior parte da população vivia abaixo da linha da pobreza. Os pesquisadores deste estudo, tiveram em conta vários fatores da vida social e concluíram que observa-se hoje em Angola a "consolidação de uma classe média com poder de compra contempla um enorme mercado de consumo e representa um agente de mudança social e económico que é urgente reconhecer". Apontam as conclusões do estudo promovido por este observatório, criado por empresas angolanas em 2014.

Apresentadas que foram as características dos docentes, em seguida faremos o mesmo processo, apresentando as características dos estudantes participantes do grupo de discussão.

Quadro 3: Distribuição dos sujeitos da amostra. Estudantes finalistas do Curso de Pedagogia do ISCED/UON participantes do Grupo de Discussão.

SUJEITO	SEXO	IDADE/ ANOS	ESTADO CIVIL	MORA COM QUEM	TRABALHA	ATIVIDADE QUE EXERCE	CLASSE SOCIAL
João Baptista	M	30 a 40	Solteiro	Esposa e Filhos	Sim	Professor	Média
António Chocolate	M	30 a 40	Solteiro	Esposa e Filhos	Sim	Professor	Média
Rany Chocolate	M	20 a 30	Solteiro	Esposa e Filhos	Não	_____	Média
Albertina Nvide	F	20 a 30	Solteiro	Esposo e Filha	Sim	Professora	Média
Rossana Dilo	F	30 a 40	Solteiro	Esposo e Filhos	Não	_____	Média

Fonte: Elaborado pelo autor.

Caracterizando as idades dos estudantes, observa-se que três (3), estão no intervalo de 30 a 40 e dois no intervalo de 20 a 30 anos. Pelos intervalos de idades, pode-se dizer que os nossos estudantes, em sua maioria, tiveram um ingresso ligeiramente

tardio para alguns e muito tarde para outros, no ensino superior depois de terminarem o ensino médio. Pelo organograma de formação em Angola, elaborado pela Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, a idade prevista para o ingresso no Ensino superior é 18 anos.

Em relação ao estado civil, é possível observar que todos são solteiros, mais vivem maritalmente. Quoitam em um mesmo espaço três em residências próprias e outros em residências alugadas com esposos, esposa e filhos. Os dados da tabela permitem, igualmente identificar que três destes são trabalhadores exercendo a função de professor em diversas escolas da cidade de Cabinda, com destaque para o Ensino Primário e I e II Ciclo do Ensino Secundário. Os outros dois no momento da realização da pesquisa não exerciam qualquer atividade, estando a se dedicar apenas na formação.

Relativamwnte às condições objetivas familiares, os dados da tabela revelam que a situação socioeconômica dos sujeitos e das suas famílias figuram na classe média. Não foi observado nenhum indivíduo pertencente à classe média alta e alta. Esse dado vem comprovar, com alguns estudos que vêm sendo realizados, que dão conta de que os indivíduos dessa classe social não pretendem se formar nessa profissão, muito menos dar aulas, (CHOCOLATE, 2006; 2011; GATTI, 2009; UNESCO/Brasil, 2004; PETERSON, 2002).

Todos tiveram a formação desde o ensino primário até ao médio feita em Angola, ou seja, dentro do país, Três dos quais fizeram a sua formação Média na área de Formação de Professores, no IMNE e na ADPP, o que significa que estão a dar continuidade a formação feita no nível médio, o que evidencia seguirem carreira na área do ensino, e outros dois tiveram a sua formação media em outros institutos, o que demonstra que não tiveram qualquer ligação ou conhecimento em relação aos assuntos ligados a pedagogia e didáticas, antes do ingresso destes ao ISCED/UON.

Ao falarem sobre a formação no ensino de base e médio, relembram com satisfação alguns momentos pelos quais passaram e outros nem tanto. A título de exemplo os castigos a que eram submetidos, ainda no ensino primário, quando estes cometiam alguns erros (erros no sentido de não conseguirem dar resposta a uma situação que

lhes era apresentada), durante as aulas e, principalmente no período da recitação da tabuada. Lembram com tristeza as distancias que percorriam de casa para a escola por falta de salas de aulas na aldeia onde moravam, com o agravante de não saberem se voltariam para casa, por conta da situação de guerra que o país vivia naquele momento. Finalmente, no ensino médio, lembram com nostalgia o facto de, em alguns momentos, terem de ir trabalhar em casa e plantações dos professores, para passarem de classe. Quem assim não procedesse teria de pagar alguma quantia em dinheiro ao professor, se quisesse passar de classe, ou seja, a famosa “gasosa”²⁶. Com satisfação se recordam das brincadeiras de infância e as memórias da família entre as idas e voltas da escola.

Para estes, fazer parte do grupo dos que estão no ensino superior significa uma responsabilidade, pois estar nesta classe significa que “a cada dia que passa os mesmos já não são as mesmas pessoas do ponto de vista da psique e da mente”. Além disso, apontam a responsabilidade como o elemento que os caracterizam por que os mesmos, em função do nível em que se encontram, devem ser capazes de desvendar os segredos e superar as dificuldades que a vida lhes apresenta no campo de atuação profissional.

Em relação ao curso pelo qual estão sendo formados, manifestam-se seguros no mesmo. Assim se observa, na medida em que, quando perguntados se gostariam de mudar de cursos, com a oportunidade de uma bolsa de estudo, os mesmos dizem que não, tanto porque para alguns nunca lhes passou fazer duas licenciaturas e para os outros isso seria um desvio em relação a carreira, pois já são professores em outros níveis de ensino.

3.5 Procedimentos Metodológicos

Nossa vivência e contato com a instituição como professor nas disciplinas de Psicologia Pedagógica e Metodologia de Investigação em Educação, nos cursos de Ensino da Biologia e História, nos permitiu iniciarmos nossa investigação, analisando

²⁶ O termo gasosa é empregue em Angola para designar aquele que recebe dinheiro obtido de forma ilícita, como suborno, em atos de corrupção, ou seja, aquilo que no Brasil chamam de propinas.

o contexto no qual se desenvolvem as atividades acadêmico-administrativas da Instituição onde recaiu o nosso estudo.

A análise de contexto foi fundamental, pois, por meio dela, foi possível verificar e esclarecer muitas das dificuldades, provavelmente, encontradas em diferentes situações que envolvem a atuação dos docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem. Para esta pesquisa a análise de contexto, voltou-se em um forte poder explicativo sobre as condições e ou variáveis que se colocam de antemão como elementos de estruturação para o desenvolvimento das atividades ensino-aprendizagem. Dentre elas, destacam-se os relacionados com a estrutura como um todo, a equipe de gestão e corpo docente bem como os relacionados com os estudantes.

a) Estrutura

Entre os relacionados a estrutura no geral foi nosso objetivo analisar os seguintes aspectos:

- Condições de Infraestrutura, nas quais se desenvolvem as atividades ensino-aprendizagem;
- Oportunidades de treinamentos, encontros, debates, cursos oferecidos aos professores e outros integrantes pela Instituição para que os mesmos possam adquirir, ainda que minimamente, condições de conhecer e colocar em prática as Diretrizes Curriculares.
- Remuneração dos professores, funcionários, diretores e corpo administrativo.
- Apoio que recebem de instâncias Externas: Convênios, Parcerias.
- Existência (ou não) de Autonomia administrativa, pedagógica e financeira.
- Outros recursos existentes; Bibliotecas? Laboratórios? Materiais adequados? Disponibilidade de acesso por parte dos estudantes e, ou docentes?
- Tipo de envolvimento da Comunidade.

b) A equipe de gestão e o corpo docente

É sabido que os gestores, coordenadores e docentes são grandes responsáveis para a garantia de um ensino de qualidade. Principalmente no que se refere aos docentes, sabemos que dependem deles as decisões a serem tomadas no interior das salas de aula e a maneira de conduzir seus procedimentos de ensino/aprendizagem e avaliação. Portanto, devem ser estudados com cuidado redobrado. Junto a eles verificamos:

- Quem são, quando e como realizam reuniões em conjunto com os docentes de áreas afins ou correlatas.
- Quais as dificuldades encontradas no exercício profissional. Por quê? E sugestões para solucioná-las, ou pelo menos amenizá-las.
- Como são desenvolvidas as atividades de comunicação, orientação e atendimento aos alunos.
- A existência (ou não) de uma preocupação voltada a atualização dos conteúdos, das habilidades e das competências.
- O sistema de avaliação utilizada.
- A opinião acerca da Instituição em que trabalham.
- O grau de satisfação/insatisfação frente às condições existentes internas na escola e as externas vinculadas ao sistema educacional mais amplo.

c) Os estudantes

Os estudantes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem precisam sempre ser ouvidos. Em geral, representam elementos críticos, fornecendo valiosos “feedback” para a avaliação institucional. Principalmente, em nosso caso, uma vez que estamos tratando de estudantes que se encontram no ensino superior e provavelmente já inseridos no mercado de trabalho, ou em vias de inserção.

Junto a eles, além dos dados de caracterização pessoal, socio-econômica e profissional, procuramos averiguar:

- Suas expectativas frente à instituição que frequentam e à profissão para a qual estão se formando.
- Suas expectativas em relação ao prosseguimento dos estudos.
- Suas opiniões acerca da instituição e acerca da atuação de seus docentes.
- Seus pontos de vista sobre a escola, o trabalho, o futuro, e que competências deveriam adquirir para poder enfrentar os problemas do mundo atual e da profissão.

Todas as questões acima levantadas foram alvo de nossa análise e investigação junto aos docentes, ao longo das entrevistas, e com os estudantes, ao longo do grupo de discussão. As respostas e as análises encontram-se mescladas junto às análises e reflexões realizadas ao longo da discussão dos dados obtidos nas entrevistas e no grupo de discussão.

3.6 Caracterização do Estudo

A pesquisa em causa caracteriza-se como uma abordagem de tipo qualitativo, com ênfase no estudo de caso, com uma profundidade descritiva no sentido de observar, analisar, descrever e compreender as representações dos professores do curso de Pedagogia do ISCED/UON em relação as suas práticas pedagógicas. A escolha da abordagem de tipo qualitativo justifica-se de um lado, por não ser pretensão da investigação mudar práticas, mas poder contribuir para a reflexão em torno da formação de professores no nível superior em Angola. Por outro lado, está no fato da mesma, “considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA, et al, 2001; SEVERINO, 2007). Nesta abordagem, “a tarefa do investigador não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa [...] das mentes daqueles que são parte da pesquisa”. (SANTOS-FILHO, 2001, p.27).

Como metodologia de pesquisa, escolheu-se o estudo de caso, em razão da natureza recente e única do objeto que se pretende estudar nesta pesquisa. O estudo de caso vem sendo destacado como um dos procedimentos mais adequados para o tipo de pesquisa qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987;

RICHARDSON, 1999; CAMPOMAR, 1991), pois possibilita obter dados essencialmente qualitativos como indicadores do funcionamento de estruturas e de relações sociais (CROPER, 1982). Por meio dele é possível analisar eficientemente uma situação complexa, sem perder de vista a riqueza das múltiplas relações e interações de seus componentes (SEVERINO, 2007).

Segundo Yin (1984, p. 13-19):

Em geral, estudos de casos são a estratégia preferida quando as questões 'como' ou "o porquê" são colocadas, quando o investigador tem pouco controle sobre os eventos, e quando o foco está em um fenômeno contemporâneo dentro de contexto da vida real. Esses estudos de caso explicativos também podem ser complementados com dois outros tipos de estudos de caso - 'o exploratório' e 'o descritivo'.

De acordo com Young (1960, p. 58-59), o estudo de caso pode ser definido como:

Um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.

Por seu turno, segundo Yin (1984, p. 19), o estudo de caso "é recomendado quando, no exame dos eventos contemporâneos, os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, requerendo a observação direta e série sistemática de entrevistas".

A investigação sobre as práticas pedagógicas que embasam a atividade dos professores do ISCED/UON assumem um caráter singular, pois se trata de uma situação específica. Em razão disso, buscaremos desvendar o que há nela de mais essencial e característico, buscando produzir novos olhares e/ou confrontar com os já existentes. Neste sentido, optamos por investigar, a partir da perspectiva dos professores formadores de formadores, por entendemos que estes desempenham um papel importante na edificação de uma nova visão de mundo e de trabalho docente dos seus alunos.

Para o levantamento das questões da pesquisa, utilizaremos a combinação de outros métodos e procedimentos para estabelecer ligações entre os dados que

serão coletados em diferentes fontes para a maior compreensão do objeto investigado, dando, assim, maior consistência e credibilidade, possibilitando visualizar o particular e o universal que proporcione generalizações e aprofundamento do tema investigado, auxiliando a abordagem qualitativa e a modalidade de estudo de caso proposta.

3.7 Coleta de Dados

O processo de coleta de dados e de informações foi orientado por um protocolo de pesquisa,²⁷ que foi elaborado e utilizado em função da realidade sócio educativa de Angola e, em particular da instituição onde recaiu o nosso estudo. O protocolo de pesquisa constitui no passo inicial para a realização da pesquisa. Ele significa transpor para o método científico as perguntas que os pesquisadores gostariam de fazer.

Os instrumentos de medidas das variáveis comumente não são confiáveis ou não disponíveis, e as relações entre as variáveis são muitas vezes enganosas. Além disso, o mesmo constitui um momento especial para o pesquisador aprofundar as ideias básicas do projeto, considerando os aspectos teóricos e práticos de sua operacionalidade.

Segundo Luna (1998), protocolo de pesquisa é, portanto, o planejamento que visa responder a uma pergunta ou hipótese, ajudando a definir a estrutura da pesquisa, a selecionar o tipo e o número de variáveis a serem estudadas, e a analisar os resultados encontrados.

Assim, no protocolo elaborado para a pesquisa em causa foram tidas em conta várias ações que se consubstanciam inicialmente em: Conversas informais e formais com docentes e discentes, as quais foram registradas e transcritas, acompanhamento do cotidiano escolar por meio da observação do dia-a-dia dos intervenientes da mesma, realização de entrevistas e grupo de discussão. Para

²⁷O protocolo deverá em amplas linhas contemplar os seguintes pontos: importância do tema – revisão da literatura; a questão do estudo; seleção da amostra; desenho do estudo; estratégia de condução do estudo; análise dos dados; considerações éticas; responsabilidades administrativas.

possibilitar ainda mais a capacidade de reflexão à docência no ensino superior, especificamente sobre – formação de professores - atuação - práticas pedagógicas – dos docentes do curso de pedagogia do ISCED/UON, levamos a cabo uma série de entrevistas com alguns docentes deste curso bem como a realização do grupo de discussão com os estudantes.

No seguimento do protocolo de pesquisa, com o propósito de alcançar os objetivos propostos e a operacionalização da pesquisa empírica, efetuou-se a adoção de um conjunto de técnicas de coletas de informações, seguindo a proposta do estudo de caso. Assim sendo, foram empregues os seguintes instrumentos de pesquisa: Pesquisa bibliográfica, Entrevista Semiestruturada e os grupos de discussão.

a) Pesquisa bibliográfica: Essa etapa compreendeu a seleção de textos e o levantamento de informações nos bancos de dados, portais de buscas acadêmicos, livros, bases de dados de instituições públicas e privadas etc. Todo material recolhido foi submetido a uma triagem, a partir do qual foi possível estabelecer um plano de leitura. Tratou-se de uma leitura atenta e sistemática que se fez acompanhar de anotações e fichamentos o que, possibilitou à fundamentação teórica do estudo.

A leitura de textos, em nosso entender, deve ser uma rotina na vida profissional, tanto de docentes e pesquisadores, quanto de estudantes. Isso porque a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema. Ela dá suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final. Encontram-se em Gil (1991) e Severino (2000), entre outros, importantes diretrizes para o êxito na pesquisa bibliográfica, no que se refere à leitura, análise e interpretação de textos.

b) Entrevista semiestruturada: Uma vez que o objetivo do presente trabalho incide, de forma geral, na caracterização e análise de concepções e práticas pedagógicas de docentes do curso de Pedagogia do ISCED/UON utilizam na organização e execução das atividades letivas em sala de aula para a formação de

professores no nível superior, selecionou-se como instrumento mais adequado para a recolha de informação a entrevista qualitativa semiestruturada, com o recurso a um guião. O mesmo, teve por base o fato de valorizar a presença do investigador, oferecendo, ao mesmo tempo, todas as perspectivas possíveis para que este tivesse toda a liberdade para responder, de modo espontâneo as questões que se constituíram no guião, bem como todas aquelas que emergiram em função da fala dos entrevistados.

Com base em Gil (1987, p. 117), pode-se considerar a entrevista semiestruturada como uma “entrevista por pautas”; por ser flexível e apresentar certo grau de estruturação, guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Além disso, essa técnica apresenta um grande poder de retro-alimentação, o que possibilita que seja estimulado o seu desenvolvimento e a abordagem de assuntos e nuances não previstos inicialmente, permitindo de igual modo uma participação efetiva do entrevistado na definição do conteúdo da pesquisa.

Por se tratar da entrevista semiestruturada, para o efeito foi elaborado um roteiro de questões que conduziram a nossa pesquisa, sem, no entanto, se fechar apenas nelas. O guião estabelecido para a realização da entrevista semiestruturada foi construído com base nos objetivos atrás expressos e foi constituído por três eixos temáticos, a que estão associadas algumas questões orientadoras, que situam e contextualizam as temáticas gerais a abordar e possibilitam a expressão das ideias e perspectivas dos sujeitos. As questões iniciais do mesmo buscam trazer dados referentes à situação socioeconômica dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, no eixo formação e trajetória escolar, elaboramos questões que procuram trazer ao conhecimento os caminhos pelos quais nossos entrevistados, passaram até se tornarem docentes do ISCED/UON no curso de pedagogia. O terceiro eixo da entrevista se dirige à docência universitária, às suas concepções, sobre o que é ser professor universitário, como meio de avaliar seus sentidos e significados expressos sobre a atividade que exercem. Com o objetivo de explorar os modelos pedagógicos presentes nas práticas dos docentes, são apresentadas no quarto eixo do grupo de

questões referentes ao posicionamento dos docentes em relação aos seguintes itens: Conhecimento, aprendizagem e progresso científico, bem como os aspectos relacionados à planificação das aulas destes e muitos outros relacionados a práticas pedagógicas no curso de pedagogia do ISCED/UON. Finalmente, agradece-se a colaboração do entrevistado e o seu contributo para a compreensão da caracterização e análise de concepções e práticas pedagógicas dos docentes. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos docentes e posteriormente transcritas. Os textos finais dessa transcrição encontram-se em anexo do trabalho.

Nas entrevistas realizadas, a interferência foi a menor possível, pois procuramos deixar que os próprios entrevistados organizassem as suas falas, em relação aos temas que eram propostos, no decorrer do diálogo, tendo em conta os objetivos do trabalho. Com isso, nossa tarefa foi mais evidente no momento em que fomos nos basear na fala dos nossos entrevistados para a análise que se impõe.

Com exceção de uma entrevista que foi realizada em Julho de 2014, outras três ocorreram entre os meses de Junho e Agosto do ano 2015. Todas elas foram realizadas em ambientes de escolha dos nossos entrevistados. Assim, uma foi realizada em escritório residencial (Professor Hélió) e outras três foram realizadas em escritório de trabalho (Professores Hécio, Benge e Hélió). Em média, as entrevistas tiveram uma duração de 55 minutos. A mais longa foi realizada em um tempo estimado de 1h43 minutos (Prof. Hélió), depois seguiram-se os seguintes tempos: 1h09 minutos (Prof. Hécio); 42 minutos (Prof. Benge) e 38 minutos (Prof. Hélió). No decorrer das mesmas, foram apresentados os objetivos da pesquisa e, em seguida o roteiro da entrevista. No decorrer das entrevistas e, em função das respostas que foram sendo apresentadas, muitas outras questões foram feitas, com o intuito de aprofundarmos cada vez mais certos aspectos que, na fala dos nossos entrevistados, não eram muito claras, tendo em conta os objetivos a que nos propomos.

O meio pelo qual utilizamos para registrar as falas dos nossos entrevistados foram: Gravador de som, telefone Celular e Tablet. A escolha e a utilização de todos esses instrumentos foi no âmbito da precaução, ou seja, em caso de falha de um o outro

cobria. Após as entrevistas, todas elas foram transcritas de forma linear, na intencionalidade de manter o discurso conforme foi a fala do sujeito.

c) Grupo de discussão: Em relação a opção pela técnica, a mesma vem responder a necessidade em ouvir os estudantes, futuros professores, sobre o impacto da formação que estão a receber, em suas futuras práticas. Por meio dos grupos de discussão, foi possível colher opiniões entre formulações gerais e particulares de indivíduos distintos, mais pertencentes a uma mesma classe – estudantes do curso de pedagogia do ISCED/UON.

Os grupos de discussão têm a finalidade de reunir um conjunto de pessoas para se abordar “acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (WELLER, 2006, p. 245).

Gatti (2009) define os grupos de discussão como uma técnica de pesquisa, “que permite a obtenção de dados de natureza qualitativa a partir de sessões em grupo, nas quais de 8 a 12 pessoas, que compartilham alguns traços comuns, discutem aspectos de um tema sugerido”.

Segundo a mesma autora:

O grupo de discussão permite a identificação e o levantamento de opiniões que refletem o grupo em um tempo relativamente curto, otimizado pela reunião dos participantes e pelo confronto de idéias que se estabelece, assim como pela concordância em torno de uma mesma opinião, o que permite conhecer o que o grupo pensa. O objetivo é coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre os participantes, informações acerca de um tema específico, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções. (GATTI, 2009, p. 22).

Weller (2006), por meio de um estudo relacionado aos Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens, ao discutir as principais vantagens obtidas por meio desses grupos, entre várias, aponta que os mesmos “permitem que a pessoa se expressa mais à vontade, desenvolvendo assim um diálogo que reflete melhor a realidade e os contextos, permitindo com isso, perceber detalhes desse convívio e desta realidade social que nenhuma outra técnica pode captar”. Ainda por meio dos

grupos de discussão, é possível corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada.

Para que tudo isso ocorra, Weller (2006) assinala ser importante que haja uma boa mediação entre os sujeitos participantes e os contextos em debate. Para a autora:

O papel desenvolvido pelo moderador durante a entrevista, fazem dos grupos de discussão um procedimento distinto aos grupos focais, uma vez que o objetivo principal desse tipo de entrevista é a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas. (WELLER, 2006; p. 244).

A experiência partilhada pelos indivíduos na escola concretamente, na sala de aula, torna fundamentais as ideias difundidas pelos mesmos através dos grupos de discussão. A vivência em comum dos alunos do curso de pedagogia, manifestada no convívio dos mesmos na sala de aula permite “[...] conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas” (WELLER, 2006, p. 245). Isso é possível, pois, em todo processo de conversação, embora a manifestação da pessoa seja de forma individual, observa-se que o pensamento manifesto é construído com base no grupo, mediante ideias já concebidas pelo grupo e que refletem a visão de mundo desse mesmo grupo.

Os trabalhos nos grupos de discussão tiveram a duração de duas horas e quarenta e cinco minutos (2h45’). Sendo uma escolha dos próprios estudantes, a discussão teve lugar em uma das salas de aulas do ISCED/UON, local de estudo dos mesmos. A escolha pelo local foi de comum acordo entre os participantes, pois assim preferiram, para não causar qualquer estranheza a escolha de um outro lugar. Tivemos o cuidado em observar esta variável, para evitar qualquer influência externa capaz de provocar apatia e inibição dos estudantes, fruto da mudança de local.

Os trabalhos foram conduzidos em duas secções. Na primeira, que consideramos como fase exploratória, reunimos um grupo de estudantes, a fim de um diálogo em relação a caracterização das atividades dos professores que atuam no curso de formação destes. Neste encontro, ficou combinado com os estudantes que não estaríamos a gravar, muito menos fazer filmagem do ato, pois, a acontecer, seria na

segunda sessão, com aprovação destes. Neste primeiro momento, participaram do diálogo 12 estudantes que, na altura, se encontravam na instituição, sem atividade letiva no momento.

O segundo encontro, o decisivo, aconteceu com indicação do dia e local pelos próprios estudantes, ou seja, no final do primeiro encontro, foi pedido que aqueles que estivessem interessados em participar da segunda sessão que se mantivessem na sala e os outros que se retirassem. Na sequência, seis (6) estudantes mantiveram-se na sala e se manifestaram disponíveis em participar do grupo de discussão. Assim, com estes definimos o local, a hora e, de igual modo, consentiram participar da pesquisa, tendo no momento autorizado que o pesquisador pudesse gravar e filmar a conversa que seria mantida com eles. Assim, o registo didático das situações no grupo de discussão aconteceu mediante filmagem, gravações e observação participada dos estudantes, ao longo de suas intervenções, tendo em conta as questões apresentadas, via projeção na lousa por um projetor de imagem.

Apoiando-nos nos escritos apresentados por distintos autores, no caso os que dão sustentação a pesquisa, atrás mencionados, começamos nossas atividades sobre os temas em pauta, apresentado, passo a passo, como seria a dinâmica da discussão. Procuramos estabelecer, logo de início, um clima de harmonia, deixando claro que não estamos para julgar a opinião de nenhum dos participantes e que tudo quanto fosse tratado serviria apenas para fins de investigação científica. Com isso, e a pedido dos estudantes, foi mantido o anonimato destes na medida em que os mesmos preferiram não serem mencionados pelos próprios nomes. Perguntados se gostariam atribuir um nome específico pelo qual gostariam de ser chamados na pesquisa, todos preferiram deixar a critério do investigador.

Os trabalhos tiveram o seu início com abordagem de questões ligadas ao perfil dos estudantes, o que nos permitiu fazer uma descrição dos mesmos nesse trabalho. Na parte derradeira da discussão, pudemos sentir, calorosos debates e reflexões, a medida em que alguns concordavam e outros discordavam de alguns assuntos que eram apresentados pelos colegas. No geral, foi uma boa discussão, podendo afirmar que a participação dos estudantes foi muito positiva, pena que no final uma das estudantes presentes não pôde terminar as atividades por conta de situações que

foram devidamente justificadas, logo no início das nossas atividades quando faltavam por ali 8 minutos para o término da discussão.

3.8 Procedimentos de Análise

Para a análise e discussão dos resultados que foram obtidos por meio das entrevistas e nos grupos de discussão adotamos a técnica de análise de conteúdo do material coletado. Consideramos esta técnica para a análise dos resultados, em função de a mesma ser feita, levando em consideração as condições contextuais de seus produtores, o que implica que sejam feitas inferências sobre o conteúdo analisado.

A análise de conteúdo é aplicada em muitos campos de investigação, na área das ciências humanas, ora como metodologia principal, ora em combinação com outras técnicas, e constitui um instrumento importante na construção de conhecimentos, significações e como um guia prático de ação. Pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores.

Segundo Bardin (1977, 2010), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação contida nas mensagens. A análise de conteúdo encontra-se intimamente ligada à metodologia qualitativa (Bardin, 1977), dado que a qualidade das características do conteúdo, presente ou ausente em fragmentos da mensagem, é determinante nesta análise.

A análise de conteúdo integra dois comportamentos fundamentais:

a) o processo de codificação, que constitui um conjunto de procedimentos que deve considerar as características do material, os objetivos e as hipóteses da investigação. Tratar o material é codificá-lo, isto é transformar os dados brutos do texto, através de regras precisas de recorte, agregação e enumeração, em indicadores ou índices importantes para a pesquisa (BARDIN, 1977). Trata-se de ler e desconstruir o texto em função de objetivos previamente definidos; escolher as unidades de registo; escolher as regras de contagem; escolher as categorias.

b) o processo de categorização, tratando-se, como o próprio nome indica, de dividir o texto em categorias, isto é, “numa espécie de gavetas ou rubricas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 37). Este processo implica o cumprimento de algumas regras fundamentais: 1) exaustividade – escolha de uma palavra-chave adequada para definir cada categoria, devendo esta abranger por completo o conjunto das subcategorias, indicadores e unidades de registo; 2) exclusividade – uma unidade de registo só deve pertencer a uma categoria; 3) homogeneidade – um sistema de categorias deve referir-se a um tipo de análise idêntico; 4) pertinência – o conjunto de categorias deve ser adaptado aos objetivos do estudo e ao material a investigar; 5) objetividade – as categorias encontradas devem ser definidas de forma clara e objetiva de modo a tornarem-se utilizáveis por vários investigadores; 6) produtividade – a construção das categorias deve oferecer a possibilidade de uma discussão inovadora ou susceptível de criar novos discursos ou novos posicionamentos face ao objeto de estudo.

As categorias podem ser definidas a priori ou a posteriori. As categorias a priori são definidas antes da análise do corpo documental, em função das referências teóricas e dos objetivos da investigação. As categorias a posteriori resultam, da análise do corpo documental e são construídas e definidas durante o trabalho interpretativo do analista, mas também, segundo a influência mais ou menos evidente do quadro de referência teórico que preside os objetivos de investigação. Como refere Bardin (1990), a categorização é um processo fundamental da análise de conteúdo e tem como objetivo fornecer uma representação significativa dos dados brutos.

De acordo com Franco (2008, p. 36), uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; a própria mensagem; o receptor da mensagem e; o processo decodificador. A inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem da descrição à interpretação.

Produzir inferência é, pois, la raison d "etre" da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de reflexão teórica que vai conferir consistência às vinculações efetuadas entre conteúdo e confronto teórico analítico e interpretativo. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a sua maior ou menor compreensão acerca de diferentes situações vivenciadas e refletidas e acerca do nível de conhecimento assimilado sobre diferentes abordagens teóricas. Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados.

Como se observa pela fala de Franco (2008), a principal razão de ser da análise de conteúdo é a produção de inferências analíticas que comparadas com outras análises e preposições de outros teóricos poderão dar certa consistência e novidade à informação apresentada. Assim, não é possível falar em análise de conteúdo sem, no entanto a observância de inferências analíticas do material recolhido, por meio das entrevistas e outra técnica utilizada para o efeito. As inferências são a base para a caracterização e ou análise do que foi observado e o que tem sido análises de outros autores sobre o assunto em abordagem.

Neste trabalho, procedeu-se a uma análise de conteúdo das várias respostas dos sujeitos. Assim, e em primeiro lugar, realizou-se uma leitura inicial de todas as respostas relativamente a cada item de seguida, e à medida que íamos lendo novamente cada resposta, fomos definindo diversas categorias, tanto quanto de subcategorias, suas designações e os elementos que as compunham.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS E NO GRUPO DE DISCUSSÃO

4.1 Resultados das entrevistas e grupo de discussão.

Os dados obtidos, por meio das entrevistas e no grupo de discussão, foram transcritos e submetidos à leitura cuidadosa, o que possibilitou a criação de categorias a priori e subcategorias a posteriori. O ponto de partida para a criação das categorias foram as questões que desencadearam nas entrevistas e, para as subcategorias bem como para a análise de conteúdo, foi a mensagem falada obtida por meio do instrumento utilizado neste trabalho. Categorias e subcategorias, aqui, estão sendo entendidas como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2007).

A partir das respostas obtidas, pelas entrevistas conduzidas com os professores e estudantes, foram construídos quadros ilustrativos que permitem ver, a cada questão, os conteúdos emergentes, com o objetivo de auxiliar nos procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise e na posterior criação de subcategorias que foram necessárias para as inferências, a análise e a interpretação dos dados da Análise de Conteúdo.

Em função de termos trabalhado com dois grupos, professores e estudantes, neste primeiro momento, apresentaremos as respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas com os professores. Posteriormente faremos o mesmo com os dados obtidos com a realização do grupo de discussão com os estudantes.

Para facilitar a apresentação das respostas que evidenciam os conteúdos emergentes em cada questão, foram elaborados quadros em torno de 3 eixos temáticos. Os eixos temáticos emergiram da distribuição feita das questões no roteiro. Assim temos:

Eixo 1 - Formação e Escolha da Profissão: Este eixo foi definido com o objetivo de compreender os fatores e motivações expressos pelos professores considerados como relevantes, ao longo da formação destes, e que os motivaram a escolha da profissão docente. Estes elementos poderão ser importantes na análise das informações que caracterizam a atuação destes, na formação dos professores em nível superior. Para a elaboração desse eixo, consideramos a questão: Qual foi a sua trajetória escolar.

Quadro 4: Respostas às questões relacionadas ao eixo: Trajetória Escolar.

QUESTÃO	SUJEITO	TURNO DE FALA	SUB UNIDADE DE CONTEXTO - FRASE
TRAJECTORIA FORMATIVA	Prof. Hélio	15	A minha formação Primária foi uma formação generalizada como todos os outros a nível de Angola. Foi feita em Luanda e considero que tive uma formação Primária sem sobressaltos. [...] o Ensino Médio, na altura era o II e o III Nível foi realizada em Luanda sem interrupção nenhuma, foi uma formação que também considero que foi proveitosa.
	Prof. Benge	14	<ul style="list-style-type: none"> Bem, em termos do Ensino Primário, passei em várias escola, começando no São José de Cluny, Augusto Ngangula, Hochi My, Gika e Cabassango [...] depois, então, fomos para o Ensino Médio por meio do encaminhamento, parar na escola de formação de professores ex IMNE, (Instituto Médio Normal de Educação), depois do IMNE, 2002 até 2005, ingressamos para o Ensino Superior.
	Prof. Hélió	28	<ul style="list-style-type: none"> Bem, eu estudei, fiz o meu Ensino Primário na República Democrática do Congo inicialmente. No Ensino Médio fiz Pedagogia Geral, Ciências da Educação, depois fui andando e fiz a Licenciatura para ser mais prático. Comecei no Lubango, província da Huila e terminei em Luanda, no ISCED Luanda, fiz Ciências da Educação opção de Psicologia, Ensino da Psicologia, como sempre, depois fiz o Mestrado em Valência, na Espanha.
	Prof. Hélió	16	<ul style="list-style-type: none"> Começando de um lugar campestre, ou seja, desde a iniciação até a conclusão na Republica de Cuba. [...]. Fui para Cuba (...) é um elemento significativo que eu tenho na minha formação [...]. Portanto foi um sistema completamente diferente daquela experiência que nós tivemos, [...] uma etapa relacionada estritamente ao estudo e a atividade socialmente útil.

ESCOLHA DA PROFISSÃO	Prof. Hélio	40	<ul style="list-style-type: none"> • Eu nunca quis ser professor na minha vida. O meu sonho foi sempre ser Engenheiro de Construção Civil, pontes e estradas. [...] infelizmente quando se realiza o exame de admissão eu não fui admitido na escola técnica. Então tive que ir fazer outro exame na formação de professores e, lá fiquei admitido e fiz a pedagogia geral.
	Prof. Hélcio	58	<ul style="list-style-type: none"> • Eu quis fazer economia sempre, mas na Ilha da Juventude no nosso ano não havia Economia, então eu pedi para fazer Psicologia [...] Quando fui a sede da nossa congregação só dei a mão ao chefe Espiritual, nem disse nada e ele disse: Você é professor [...], eu nunca estudei para ser professor, mas quando me disse aquilo, eu disse: não! Esse recado é de natureza espiritual, ali eu disse que vou me empenhar.
	Prof. Benge	20	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que fui devidamente enquadrado e não me arrependo por ter feito IMNE. Estou devidamente enquadrado até porque não era uma questão de adaptação, mas fui muito bem integrado.
	Prof. Hélio	15	<ul style="list-style-type: none"> • Começamos a fazer o Ensino Médio também em Luanda em Ciências Sociais, mas depois fomos chamados pela veia da vocação para a formação de professores é ali então que decidimos encaminharmos para a ADPP na Escola de Formação de Professores do Futuro onde fizemos então o curso Médio Normal de Professores do Ensino Primário, nesse caso de Pedagogia do Ensino Primário.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Eixo 2 - Atuação Profissional: Com este eixo, foi nossa intenção analisar o tempo disponibilizado pelos professores em relação ao trabalho que exercem, bem como os sentidos e significados expressos por estes em relação a profissão no contexto de sua atuação no ensino superior. Para a elaboração desse eixo, consideramos as seguintes questões: Tempo de serviço na instituição; Exercício da atividade profissional em outra instituição e significado de ser professor universitário. Avaliação dos elementos acima referenciados se constituem de extrema importância para o entendimento da atuação do docente em sala de aula, uma vez que por meio destes podemos ter uma idéia do tempo que o docente disponibiliza para a planificação e execução das actividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão universitária.

Quadro 5: Respostas das questões relacionadas ao eixo Atuação Profissional

QUESTÃO	SUJEITO	TURNO DE FALA	SUB UNIDADE DE CONTEXTO - FRASE
EXERCÍCIO DA ATIVIDADE EM OUTRAS ÁREAS	Prof. Hélio	44	<ul style="list-style-type: none"> Nunca trabalhei fora da educação e, fora da Ciências de Educação.
	Prof. Hécio	30	<ul style="list-style-type: none"> Não. Já prestei colaboração.
	Prof. Benge	32	<ul style="list-style-type: none"> Especificamente não.
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	Prof. Hélio	48	<ul style="list-style-type: none"> Bem, ser professor universitário, primeiro é aceitar ser profissional, o profissional é um indivíduo comprometido com aquilo que faz recomendado por lei; Bom, ser um professor do Ensino superior é ser um investigador um pesquisador permanente, um indivíduo que questiona, um indivíduo crítico que questiona, que analisa, que busca saídas das dificuldades que o sistema pode vir a enfrentar é por isso que eu.
	Prof. Hécio	32	<ul style="list-style-type: none"> Bem! Começando com a exigência do docente consigo mesmo, é um desafio. Quando falo de desafios significa dizer que cada dia nós temos que renovar em forma positiva essa imagem.
	Prof. Benge	34	<ul style="list-style-type: none"> Acima de tudo, é alguém que é pesquisador reflexivo, na perspectiva que faz uma reflexão sobre a sua própria prática e o investigador dos problemas sociais.
	Prof. Hélio	23	<ul style="list-style-type: none"> Ser professor universitário é acima de tudo ser investigador e inovador.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Eixo 3 - Prática Pedagógica: As questões desse eixo visam compreender o contexto do trabalho docente na atualidade como requisito para a descrição das estratégias (metodologias e conhecimentos), usadas pelos professores do curso de Pedagogia na formação dos futuros professores, bem como compreender o posicionamento destes em relação aos seguintes termos: Conhecimento, progresso científico e ensinar. Para a elaboração desse eixo, consideramos as seguintes questões: Caracterização do processo educativo na região onde atua, conhecimento, progresso científico, ensinar, atuação na sala de aula, preparação

das aulas, prazer na atuação e preocupações e interesses profissionais na atualidade.

Quadro 6: Respostas das questões referentes ao eixo Prática Pedagógica.

QUESTÃO	SUJEITO	TURNOS DE FALA	SUB UNIDADE DE CONTEXTO - FRASE
AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO ONDE ACTUAM.			Debilidades
	Prof. Hέλvio	50	<ul style="list-style-type: none"> • Nós nascemos com certa fraqueza, quando o Ensino superior abre em Cabinda, os que estiveram a dar aulas majoritariamente eram licenciados e licenciados sem perfil para a docência, aquilo que nós chamamos sem agregação Pedagógica. Quem soubesse ler e escrever e tivesse conhecimentos acadêmicos poderia dar aulas na universidade. • Ali onde temos dificuldade porque o professor que nós temos ainda não é apoiado na área de investigação, não há ainda dinheiro disponível para pesquisa científica (...) não temos como publicar esses trabalhos; Temos muitas dificuldades em publicar os seus artigos as suas obras.
	Prof. Bengé	46	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto, isso influencia negativamente quando não temos na biblioteca que responde a demanda do estudante que a instituição tem podemos imaginar a quantidade de cursos que a própria instituição tem e se formos à biblioteca vimos aquilo, as prateleiras vazias, isso influência de qualquer maneira na própria aprendizagem dos estudantes. • Pensamos que é uma doença para as instituições do Ensino Superior em Angola porque o ISCED, que aparece desde 1998, não tem até hoje uma estrutura própria. Continua a trabalhar em umas instalações emprestadas de uma escola de Ensino Médio. Portanto para mim isso é uma debilidade porque não há uma valorização em termos gerais do ISCED que forma professores do I e II Ciclos.
	Prof. Hέλcio	36	<ul style="list-style-type: none"> • Cada vez que nós mandamos um conjunto ou um número determinados de quadros em formação fora do país, não é fortaleza, é fraqueza. • Dentre as outras debilidades que podemos sublinhar, nos necessitamos, por exemplo, do ponto de vista de laboratórios, nós temos cursos, por exemplo de biologia, medicina e outros que diretamente têm a ver com os laboratórios, até o curso de psicologia.

	Prof. Hélio	27	<p>existir dentro da Instituição vai tornar, neste caso a Universidade e o ISCED, especificamente uma instituição mais forte, mas cooperativa e acima de tudo mais frutífera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há uma grande debilidade na questão de comunicação e, eu tenho estado a dizer que comunicação é informação e informação é formação.
			Fortalezas
	Prof. Hélvio	50	<ul style="list-style-type: none"> • As monografias feitas no ISCED são de grande envergadura, o ISCED trabalha muito bem. • Hoje a nossa universidade realiza muitos eventos, em nível das unidades orgânicas há, Jornadas Científicas que se realizam.
	Prof. Hélcio	36	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira evolução é a significação de instituições do Ensino Superior através das diferentes latitudes no solo pátrio angolano. Antes só tínhamos uma Universidade, o resto eram filiais, atualmente temos oito, o que significa dizer que este ensino superior faz-se extensivo a cada um dos cidadãos angolanos.
	Prof. Hélvio	25	<ul style="list-style-type: none"> • Eu penso que a Região Académica em que me encontro é daquelas que está muito preocupada com a formação diversificada do seu corpo docente e não só.
	Prof. Benge	40	<ul style="list-style-type: none"> • Na perspectiva nacional hoje na nossa instituição, principalmente no ISCED de Cabinda, tem quadros e esses quadros têm uma formação diferenciada. Fortaleza na perspectiva internacional, me referido aos quadros que a instituição tem provenientes de várias cooperações.
	Prof. Hélcio	36	<ul style="list-style-type: none"> • Também é uma fortaleza nos termos a possibilidade de mandar pessoas fora do país para se formarem para que esses, principalmente no ISCED sejam os novos formadores, então isso significa dizer que, independentemente de qual seja a dificuldade que tenhamos, há uma percepção bem-criada.
CONHECIMENTO	Prof. Hélvio	62	<ul style="list-style-type: none"> • Bem, conhecimento é aquela cultura que um indivíduo tem em relação a uma determinada área do saber.
	Prof. Hélcio	38	<ul style="list-style-type: none"> • Bem, começando pelo conhecimento, na sua tradução literal, é o saber, esse saber que, apesar de termos o senso comum, mais vamos falar mais um pouco sobre o saber científico.
	Prof. Benge	48	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento vai ser nessa perspectiva o conjunto de informações que vão se transformar em competências.

	Prof. Hélio	29	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim conhecimento é domínio, mas o conhecimento é um domínio relativo a uma determinada área do saber.
PROGRESSO CIENTÍFICO	Prof. Hélio	64	<ul style="list-style-type: none"> • Há progresso científico quando os cientistas, a eles são apresentados alguns problemas que afetam negativamente a sociedade o desenvolvimento econômico, político e social e, quando eles conseguem fazer os estudos, trazem os resultados e esses resultados são implementados e surgem efeitos positivos.
	Prof. Hélcio	42	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos docentes agora já apresentam muitas publicações e participações em eventos e bancas com um número considerado de pontos.
	Prof. Bengé	50	<ul style="list-style-type: none"> • Um professor que não faz nenhum artigo não tem nenhum progresso científico.
	Prof. Hélio	31	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto progresso científico deve trazer inovação científica, deve trazer criação científica e tudo isso é um trabalho que se desenvolve em um espírito de investigação.
	Prof. Hélvio	66	<ul style="list-style-type: none"> • É a prática de levar ao destinatário a cultura do povo. Ensinar é isso mesmo, pegar na cultura que também é minha para transmitir em outros, entregar nos outros para que a cultura seja permanente.
ENSINAR	Prof. Hélcio	44	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar é o que estou a dizer, mas do que ensinar eu diria é essa construção de conhecimentos.
	Prof. Bengé	54	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto a palavra ensinar dá uma conotação de poder científico do professor, então nós mete em uma prática em termos de relação o professor aluno a uma seta vertical e não horizontal, tem uma perspectiva muito tradicional.
	Prof. Hélio	33	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar não é dar receitas prontas ao indivíduo, mas ajudar a visualizar melhor os caminhos para poder buscar o conhecimento e se envolver na busca do saber. Portanto ensinar é fomentar a cultura é poder confortar opiniões relativos ao conhecimento.
	Prof. Hélvio	68	<ul style="list-style-type: none"> • Bem, eu gostava de dizer aqui, ali, é onde eu tenho dificuldades, tenho muitas dificuldades porque eu sou muito crítico nessa área.
ATUAÇÃO EM SALA DE AULA	Prof. Hélcio	46	<ul style="list-style-type: none"> • Integro, faço uma integração. Porque, quando ele te diz, o estudante, que gostaria de aprender isso aqui, é segundo a sua visão e ali vem a parte de orientação, ele conhece até ali, mas ele nunca ouviu falar sobre isso.
	Prof. Bengé	56	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto, o primeiro critério que o professor deve ter em conta é a sua planificação, principalmente quando vai fazer a prática pedagógica que é uma prática no sentido mais de controlo de avaliação mesmo, quem vai fazer a prática precisa de antemão saber

			planificar.
	Prof. Hélio	39	<ul style="list-style-type: none"> • Eu poderia dizer que descrevo-me como um professor reflexivo, um professor eclético, ou seja, não muito preso naquilo que são as obrigações escritas no programa considerando que o currículo às vezes não nos dá essa oportunidade, procuro conciliar várias facetas daquilo que é a nossa vida como seres sociais e considero-me um professor reflexivo.
O QUE PRIMA DO ESTUDANTE	Prof. Hélió	70	<ul style="list-style-type: none"> • Bem o nosso ensino tem de ser muito dialogista, significa que temos que evitar o ensino tipo colonial em que o aluno não tinha direito a nada.
	Prof. Benge	58	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto é mais uma conversa, do que aquele processo de transmissão de colocar os princípios na cabeça do aluno.
	Prof. Hélió	48	<ul style="list-style-type: none"> • Bem, o que eu espero do estudante na vertente do aprender, é que o estudante também aplique o seu empenho e desempenho.
	Prof. Hélio	39	<ul style="list-style-type: none"> • Primo por um aluno crítico, um aluno crítico é reflexivo e se é reflexivo é porque é participativo.
DIFICULDADES NA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA	Prof. Hélió	72	<ul style="list-style-type: none"> • Aqueles que não querem dizer nada e querem me pedir favores, a grande dificuldade que eu encontro é isso.
	Prof. Hélió	54	<ul style="list-style-type: none"> • Condições físicas por exemplo de uma sala de aula de um curso superior falta um pouco, a ventilação é um problema que limita não tanto o desempenho, mais a motivação, a ventilação.
	Prof. Benge	64	<ul style="list-style-type: none"> • A maior dificuldade está naqueles cursos aonde a idade dos estudantes é muito alta, por exemplo nos cursos pós laboral a dificuldade é muito grande.
	Prof. Hélio	41	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem sido fácil fazer com que os alunos cooperem, não é fácil fazer com que os alunos investiguem é preciso de facto encher de um ar, de um barómetro que se chama motivação e na verdade a motivação é um fator oscilante.
PREPARAÇÃO DAS AULAS	Prof. Hélió	74	<ul style="list-style-type: none"> • Bem a preparação das aulas depende dos alunos. Eu tenho que medir a pulsão da turma quantos alunos são, que se adaptam facilmente ao meu critério (...), eu não trabalho em função do aluno que já sabe, eu vou trabalhar em função do aluno que não sabe.
	Prof. Hélió	52	<ul style="list-style-type: none"> • É uma auto preparação quotidiana que quando vamos dar a matéria, há momento que não precisamos de folhas, você pegar o material vai ao quadro é já está.
	Prof. Benge	66	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira pergunta é como eu vou tornar acessível isto aqui que está no livro nos fascículos para o estudante de maneira que

			este possa aprender com facilidade.
	Prof. Hélio	43	<ul style="list-style-type: none"> Bem o tipo de aula que eu faço é mais no sentido de fazer com que eles estejam sempre conectadas em uma sequência lógica. Uma aula deve sempre ser realizada com um balanço da atividade que foi realizada anteriormente, eu sinto que a aula tem três momentos fundamentais: Planificação, Execução e Controlo.
PRAZER NA ATUAÇÃO	Prof. Hélió	76	<ul style="list-style-type: none"> Fico alegre quando um aluno meu reconhece que o professor fez muito para eu atingir onde estou.
	Prof. Hélió	56	<ul style="list-style-type: none"> Bem, penso que o meu prazer está relacionada com a motivação intrínseca. Eu com poucas palavras, te digo que, se fosse mesmo pela motivação extrínseca, não sei se seria docente, mas pela motivação intrínseca, quer dizer que gosto de fazer e bem aquilo que eu faço.
	Prof. Bengé	68	<ul style="list-style-type: none"> Participar neste processo de lapidação para que se tornam elementos brilhantes na sociedade tem sido o nosso maior prazer.
	Prof. Hélio	45	<ul style="list-style-type: none"> Fico feliz quando um aluno tem sucesso, fico feliz quando um aluno consegue singrar nessa vida e saber que alguma coisa minha está ali nesse estudante é o meu maior salário.
PREOCUPAÇÕES E INTERESSES ATUAIS NA CARREIRA	Prof. Hélió	78	<ul style="list-style-type: none"> Para mim o mais importante é que haja produção científica, na nossa Universidade, no ISCED e a mim próprio, devemos investir muito na investigação científica.
	Prof. Hélió	60	<ul style="list-style-type: none"> Bem, a verdade é que o interesse profissional que eu tenho é continuar a desempenhar na minha área do saber.
	Prof. Bengé	75	<ul style="list-style-type: none"> Bem estou preocupado com a melhoria da qualidade do Ensino não só no ensino Superior como no Ensino geral I e II Ciclo.
	Prof. Hélio	49	<ul style="list-style-type: none"> Buscar melhorias no meu trabalho, buscar fazer sempre melhor cada vez mais, portanto isso prende-se com a excelência.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a apresentação das considerações dos nossos entrevistados em relação às questões da entrevista semiestruturada, estas passaram a se constituir como pré-indicadores que possibilitaram a criação de subcategorias para a análise e discussão. Importa salientar que a organização e definição das categorias e subcategorias bem como os seus respectivos indicadores partiu de dois segmentos cronológicos: a exploração do material e a interpretação dos resultados. A exploração do material consistiu em uma fase longa com procedimentos de

codificação que permitiu estabelecer um panorama de resultados com base em diagramas, os quais condensam as informações fornecidas para a análise (BARDIN, 2002).

Para analisar o material foi necessário antes codificá-lo. A codificação consistiu em uma transformação que ocorreu, segundo regras precisas em relação as considerações dos docentes sobre as questões da entrevista, obtidos por meio dos dados brutos, do texto analisado. Esta transformação permitiu atingir uma representação do conteúdo, por meio de recorte, agrupamento e enumeração. Neste caso a codificação se deu em três passos: 1) o recorte (escolhas das unidades e subunidades de análises); 2) a enumeração (escolha das regras de contagem); 3) a classificação e a agregação (escolha dos indicadores).

A categorização consistiu no reagrupamento de temas específicos com critérios previamente definidos. Assim, classificar elementos em categorias impõe uma certa investigação por temas ou termos análogos. A escolha de categorias é um processo estruturalista e possui duas etapas: 1) o inventário, que nada mais é que isolar os elementos, isto é, separar os diferentes temas; e, a 2) classificação, que consiste em repartir os elementos ou, em outras palavras, organizar os temas analisados (BARDIN, 2002).

Para o presente estudo, foram definidas como categorias de análise as questões que deram corpo as entrevistas, em função da pertinência das mesmas para o alcance dos objetivos da pesquisa. Definido as categorias centrais, o passo seguinte foi a categorização dos temas específicos. Ao contrário dos temas centrais, as temáticas específicas foram agrupadas após uma rigorosa leitura e análise das respostas que permitiram ver, a cada questão, os conteúdos emergentes. Para estruturação da análise do material coletado, as respostas relativas aos aspectos considerados diferenciadores foram agrupadas em subcategorias, em função da reincidência de sua citação pelos docentes nas diferentes entrevistas por nós conduzidas.

As categorias de análise por nós criadas e suas respectivas subcategorias bem como seus respectivos indicadores passam a ser apresentados por meio de tabelas,

antecipadas de um comentário sobre a categoria em análise e posterior a discussão dos elementos que dão corpo as subcategorias, tendo como referência os indicadores das mesmas. Em seguida passamos a discussão sobre as mesmas, tendo em conta os eixos que os agrupam.

4.2 Discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas e do grupo de discussão.

O ponto de partida para a discussão foram as categorias e as subcategorias bem como os indicadores presentes nas mesmas. Por meio delas podemos fazer as inferências interpretativas, o que levou a construção de textos descritivos, argumentativos, analíticos, críticos e propositivos, destacando generalidades e particularidades das análises. Para melhor situar o leitor sobre as posições dos nossos entrevistados em relação as questões da entrevista, ao longo da nossa análise para a construção dos textos, fomos inserindo as falas na íntegra e em trechos, articulando-as às referências teóricas e ainda às nossas próprias percepções. Nossa intenção com estas articulações foi o de procurar dar conta do nosso objeto de estudo, especialmente a partir dos indicadores para a análise de conteúdo definidos por meio dos eixos.

Assim, nossa discussão será pautada em torno dos eixos atrás definidos e que guiaram nossas atividades, ao longo das entrevistas e no grupo de discussão. Para este primeiro momento, tomamos como ponto de partida as categorias e subcategorias definidas no eixo: Formação e escolha da profissão.

4.2.1 Formação e escolha da profissão

O estudo da trajetória escolar dos professores do curso de pedagogia do ISCED/UON se constitui em premissa para se analisar o processo de formação por que os mesmos passaram até se constituírem em docentes universitários. A consideração destes elementos na pesquisa torna-se de grande valor na medida em que os mesmos poderão apresentar ao leitor elementos da vida do sujeito que conformam suas subjetividades, indispensáveis no processo da análise das ações empreendidas na sua prática laboral. Segundo Scoz (2004), "as histórias de vida dos

professores interferem nos processos de aprendizagens dos alunos, e podem influenciar no desenvolvimento da sociedade, uma vez que é responsável por um contingente significativo de sujeitos em processo de desenvolvimento". Nosso objetivo com esta questão foi trazer à tona os aspectos que significaram a formação dos docentes, pois os mesmos podem se constituir em possíveis indicadores para entender os elementos subjacentes em suas práticas.

Nas palavras de Scoz, vê-se quão é importante avaliar a questão da trajetória de formação dos professores, na medida em que o ser humano, em suas trajetórias de vida, vai acumulando em si experiências. Estas, por sua vez, poderão determinar o sentido do trabalho exercido pelo sujeito. Para Gonzalez Rey (2003, p. 127), "[...] qualquer experiência humana está constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito". Por meio da fala do Gonzalez Rey, observa-se que a atividade humana é permeada por tudo quanto constitui a sua história de vida.

Em relação aos nossos entrevistados, observa-se, por meio das falas destes que suas trajetórias escolares a começar pelo ensino primário, passando pelo médio e na graduação, até se constituírem professores universitários, foram repletas de muitas experiências. As mesmas foram adquiridas pelas diversas vivências por que passaram nas escolas em que se formaram, para uns, dentro do país e, para outros inicialmente, dentro em seguida fora e vice-versa, que foram fundamentais para a autoafirmação destes na escolha da docência como profissão e posteriormente como carreira. É bastante notória a preocupação dos nossos docentes para a profissionalização, mesmo tendo observado que muitos destes escolheram esse ramo não como primeira opção de exercício profissional futuro.

Entre os vários elementos que compõem os referidos elementos de experiências porquê os docentes do curso de pedagogia do ISCED/UON passaram até se constituírem docentes, destacam-se os seguintes:

Tabela 1: Referente à Formação e Escolha da Profissão

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA ESCOLAR	Interna	<ul style="list-style-type: none"> • A nível de Angola. • Em Luanda • São José de Cluny, Augusto Ngangula), • EFP/Cabinda; • ISCED-UON.
	Externa	<ul style="list-style-type: none"> • República Democrática do Congo • Valência/Espanha. • República de Cuba.
ESCOLHA DA PROFISSÃO	Oportunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Não fui admitido na escola técnica. • Não havia Economia,
	Orientação Espiritual	<ul style="list-style-type: none"> • Chefe Espiritual • Professor! • Recado é de natureza espiritual
	Encaminhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Devidamente enquadrado • Não me arrependo por ter feito IMNE.
	Vocação	<ul style="list-style-type: none"> • Veia da vocação

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas dadas pelos docentes em torno do eixo número um (1) retratada sob Categorias Formação e trajetória escolar e Escolha da profissão, permitiram criar duas (2) subcategorias para a primeira categoria e quatro (4) subcategorias para a segunda categoria. Nesta primeira fase, falaremos dos elementos relacionados a categoria formação e trajetória escolar.

4.2.1.1 Formação e Trajetória Escolar

O percurso formativo dos professores envolvidos nesta pesquisa contém elementos bastantes significativos que lhes dá uma individualidade e uma riqueza em comum. É através do percurso formativo destes que buscamos os objetos indicativos, assim como aqueles que não foram prazerosos ao longo da formação na medida em que é por meio desta realidade vivenciada que os mesmos se tornaram professores. A

análise da mesma proporciona o levantamento de elementos que configuram suas subjetividades, importantes no entendimento dos elementos que configuram suas práticas.

Nas entrevistas feitas, após a identificação formal, foi pedido que cada um fizesse um relato sobre a sua trajetória escolar, ou seja, que falasse um pouco como decorreu sua formação, desde o ensino de base até ao grau académico, em que se encontrava na altura da realização da pesquisa. Cada um desenvolveu a sua maneira a questão. É interessante observar que alguns descreveram-na de maneira detalhada dando informações sobre os elementos significativos e até os de nenhuma "significância". Outros fizeram, como se estivessem apenas a situar os locais por onde decorreu a formação sem, no entanto, irem mais ao fundo da questão. Dignaram-se apenas a fazer comentários complementares, como se estivessem dando informações sem significado nenhum em relação as questões consideradas como menos boas.

Pelas falas dos nossos investigados pode se observar que a formação destes se deu de maneira interna e externa. A consideração interna está em relação àqueles que a formação decorreu no país de nascimento e externa para aqueles que a formação se deu fora do país de origem. Consideramos importante avaliar estes aspetos, na medida em que as experiências adquiridas dentro e fora do país podem ser um diferencial na maneira de ser e atual dos professores no exercício de suas atividades.

Para o presente caso, dois dos nossos entrevistados formaram-se no país de origem "a minha formação primária foi uma formação generalizada, como todos os outros a nível de Angola. Foi feita em Luanda e considero que tive uma formação primária sem sobressaltos [...] o Ensino Médio [...] foi realizado em Luanda sem interrupção" Prof. Hélio; "Bem em termos do Ensino Primário passei em várias escolas começando no São José de Cluny, [...] depois, então fomos para o Ensino Médio por meio do encaminhamento na escola de formação de professores ex IMNE (Instituto Médio Normal de Educação), depois do IMNE 2002 até 2005 ingressamos para o Ensino Superior"; Prof. Hélcio. Em suas falas, os docentes revelam que a mesma

decorreu sem "sobressaltos", ou seja, desde o ensino primário até a formação pós graduada tudo correu na normalidade.

Quanto aos outros dois, um começou no país de origem e deu sequência no exterior "começando de um lugar campestre, ou seja, desde a iniciação até a conclusão na Republica de Cuba" Prof. Hécio. Na sua fala, o mesmo revela que a ida para Cuba foi um elemento de grande destaque para a sua formação, pois pô de experimentar momentos únicos e totalmente diferentes dos que havia passado, enquanto esteve no país de origem. Nas palavras deste verifica-se, "foi um sistema completamente diferente daquela experiência que nós tivemos, [...] uma etapa relacionada estritamente ao estudo e a atividade socialmente útil". Outro professor fez o processo inverso, começou no exterior "bem eu, estudei, fiz o meu ensino primário na República Democrática do Congo". Após ter feito o ensino primário fora do país, o Prof. Hécio, voltou ao país de origem, onde fez a graduação, "a Licenciatura para ser mais prático, comecei no Lubango, província da Huila e terminei em Luanda, no ISCED/Luanda, fiz Ciências da Educação opção de Psicologia". Após esta fase da sua formação o Prof. Hécio, regressou para o exterior, concretamente para a cidade de Valencia e, posteriormente para a cidade do Congo Brasaville, onde fez a formação pós graduada, mestrado e doutoramento, "fiz o mestrado em Valencia na Espanha [...], ultimamente acabei de concluir o meu doutoramento na Cátedra da UNESCO em Ciências da Educação para África Central, junto da Universidade Marieh Nguabi, Brasaville, República do Congo".

Em ambos os casos, os professores revelam que passaram por várias experiências ao longo da formação que se caracterizam em boas e outras nem tanto. Entre os elementos marcantes para alguns destes estão relacionados com as constantes mudanças de escola, província (Estado para a realidade brasileira) e de país que foram obrigados a fazer de maneira a não perderem a sequência nos estudos, isto para o caso daqueles que fizeram a formação no país de origem. Aqueles que a fizeram no exterior revelam que as grandes dificuldades por que passaram prendem-se, em primeira instância, com o fato de estar longe de tudo e, em segunda instância, a questão dos atrasos que se verificavam no pagamento da bolsa de estudo para manutenção no país de formação.

Em relação a outros aspetos marcantes ao longo da formação, os mais entusiastas recordam, com muita satisfação, alguns momentos pelos quais passaram no Ensino Primário. Um destes é caracterizado como uma verdadeira "Colaboração entre os intervenientes no processo Ensino-Aprendizagem", pois era evidente, ao longo das aulas "a aproximação entre os estudantes e professores" (Prof. Hércio). O ensino primário fica marcado na trajetória do Prof. Hércio, pois foi neste nível que o mesmo obteve o domínio da leitura e da escrita de textos, coisa que, em sua opinião, já não se verifica nos dias de hoje. Para o mesmo, "naquele tempo quando se passasse da 4ª classe para a 5ª classe nós já tínhamos a noção de o que é escrever uma carta por exemplo, já líamos cartas de pessoas de outras aldeias que não poderiam fazer, então isto significou muito. Outro elemento é por exemplo na 4ª a letra (caligrafia) que eu tenho hoje é exatamente do professor que eu tive nesta classe" (Prof. Hércio);

Além destes momentos que marcam a formação no ensino primário de alguns dos nossos entrevistados, outros falam, com agrado, do fato de terem passado durante algum tempo de sua formação fora do país, como elemento de muita significância ao longo de sua trajetória de formação: "Outro elemento que eu acho marcante na minha formação foi a minha estadia em Cuba desde a 7ª classe até a conclusão da minha formação doutoral. Portanto foi um sistema completamente diferente daquela experiência que nós tivemos, portanto uma etapa relacionada estritamente ao estudo e a atividade socialmente útil", (Prof. Hércio);

Houve também aquele que, ao falar da sua trajetória de formação, recorda, com muita satisfação, o tempo que passou em uma Residência Estudantil. A separação da família e a vivência em ambiente propício para o estudo fez muita diferença na vida de alguns dos nossos entrevistados. Nas palavras do Prof. Hélio, observa-se como essa vivencia foi fundamental para a sua formação:

Eu penso que, quando uma pessoa está separada da família, de outras preocupações e cinge, simplesmente na questão da formação, o nível de entrega, o envolvimento do trabalho nos estudos é diferente, portanto eu penso que a minha vida académica tem sido marcada por esse momento, por viver no internato e ali dedicar-se exclusivamente aos estudos, eu senti que nesse período foi possível explorar um pouco mais de mim, poder descobrir aspetos que até esse momento eu pensava que não era capaz, mas a vivencia no internato permitiu descobrir fortalezas e também

descobrir algumas debilidades em mim, que foram motivos de muita luta e determinação para poder superar, eu penso que é dali onde surge então a grande consciência da responsabilidade da formação que até hoje eu nutro e espírito de entregue que eu tenho no meu trabalho como professor, tudo foi marcado por esse momento. (Prof. Hélio).

Já no ensino superior, em particular para aqueles que o fizeram dentro do país, relatam que o mesmo foi de muito sacrifício, tendo prevalecido, para a conclusão com êxito, o espírito de entregue na perspectiva dos grupos de trabalho. A dinâmica empreendida pelos professores do ISCED/UON, onde os mesmos foram formados foi fundamental para que os atuais professores da mesma casa onde foram formados se envolvessem definitivamente na pesquisa acadêmica.

Isso foi possível, pois, segundo relato dos nossos entrevistados, pelo fato de o ensino nesta instituição, na altura da formação destes, era caracterizado pela autonomia dos estudantes. Esta autonomia baseava-se em motivar os estudantes para a investigação, os mesmos eram instigados a buscar e buscar, cada vez mais, conhecimentos para a sua superação. Nas palavras do Prof. Hélio, torna-se evidente tal facto. Segundo este:

[...] no ISCED, a grande marca é que é aqui, onde me envolvi definitivamente na questão da pesquisa, não era um ensino praticamente dependente, mais se tornou em um ensino autónomo, um ensino independente, um ensino em que nós aprendemos a buscar, a buscar e a nos superar muito mais na perspectiva do grupo, trabalhar em equipa é uma grande fortaleza para qualquer um e, no ISCED pude então ter essa experiência de trabalhar e apresentar trabalhos publicamente.

Em razão desta entregue aos estudos e a pesquisa no final do curso, o professor foi convidado a ser monitor de alguma disciplina o que possibilitou a inserção deste, posteriormente, no quadro de pessoal docente da instituição.

Tal como anunciamos, anteriormente, os docentes pouco ou quase nada falam sobre as situações menos boas porque passaram durante a formação. Dos quatro obtivemos apenas o depoimento do Prof. Hélcio, que relembra a dificuldades por que passou, estando no exterior do país em formação e não usufruir da bolsa de estudo. "Durante a formação já pós graduada, experimentei demora significativamente se pode comparar porque a disponibilização da bolsa de estudo não me chegou de imediato, portanto eu teria sido o primeiro estudante em cuba

pelo governo de Cabinda". Os demais preferem apenas recordarem das coisas boas porque passaram.

Em jeito de conclusão, rememoramos que, em função da situação política atrás descrita por que Angola passou até 2002, as situações piores vivenciadas pelos nossos entrevistados, podem ser explicáveis, por conta da guerra, uma vez que, nessa altura, o número de escolas e professores era reduzido em determinadas localidades. Contudo constitui fato bastante significativo para a pesquisa saber que, peso embora as constantes mudanças de escolas e províncias e dos atrasos de que sofriam no pagamento da bolsa de estudo, os professores revelam que a situação não os abalou tanto. A contrário, aquilo foi uma mola impulsadora para o término da formação, prova disso, dois destes chegaram a título de Professores Doutores e os outros dois a Mestres.

Para o presente eixo gostaríamos considerar que o facto de os docentes terem passado por diferentes percursos e trajetórias formativas, retratadas dentro e fora do país de nascimento, até se constituírem professores no ensino superior, concretamente no ISCEDUON, trouxe para estes certo conhecimento e experiências para atuação destes no ensino superior. A riqueza que vem da trajetória pessoal de cada professor está no desenvolvimento e na responsabilidade assumida por estes, ao longo do processo formativo, o que levou que muitos pudessem, ao longo da formação refletir profundamente sobre aspetos relacionados a prática pedagógica. Contudo, os depoimentos dos docentes não foram precisos para uma avaliação mais profunda sobre a questão central da nossa pesquisa, pois em seus depoimentos os mesmos falaram muito pouco sobre como foram formados.

4.2.1.2 Escolha da Profissão

A escolha profissional é um processo para o qual, procurara-se encontrar procedências diversas relativo à eleição de uma profissão. Influências como o da família, escola, as relações sociais, os amigos e, ainda, aquelas recebidas dos meios de comunicação, além das reflexões e sínteses pessoais compõem o processo de escolha e ou eleição da carreira.

Pode-se definir a escolha profissional como “escolher um estilo de vida, um modo de viver” (Neiva, 2007). É importante avaliar o modo e as possibilidades que se dá à escolha profissional dos indivíduos, pois, a mesma serve como premissa para se avaliar a identidade profissional dos mesmos. A escolha profissional contribui para a formação da identidade profissional e, está por sua vez, complementa a identidade pessoal e contribui para a integração da personalidade.

Pelas falas dos sujeitos representadas pelos turnos que dão corpo às diferentes subcategorias é possível observar que os aspetos externos, no caso a falta de opção no curso de preferência, o incentivo de outras pessoas, as motivações ao longo da formação e o encaminhamento no curso de formação de professores foram as principais razões apresentadas que justificam a escolha, formação e exercício da atividade docente. Como se vê três dos docentes não tinham clareza de partida sobre a escolha do professorado como profissão. Dentre os três, dois destes em suas falas são categóricos em afirmar "eu nunca quis ser professor na minha vida". (Prof. Hélivio); "eu nunca estudei para ser professor" (Prof. Hécio).

Outro porém, o Prof. Benge, apesar de ter se formado em Ciências de Educação no ensino médio, apresenta dúvidas em relação a referida formação, pois a mesma não foi de livre escolha. De forma acidental, por meio do "encaminhamento escolar"²⁸ o professor foi obrigado a fazer o curso médio na Escola de Formação de Professores. No decorrer da entrevista, deu para perceber que se o mesmo tivesse oportunidade de escolha iria para a área das Engenharias "iria para escola Industrial fazer Engenharia Eletrônica" Prof. Benge. O quarto docente é o único que demonstra firmeza na escolha da profissão uma vez que havia começado o curso médio em uma outra área, “mas depois pela veia da vocação”, decidiu abandonar o mesmo e se inscreveu na Escola de Formação de Professores do Futuro (ADPP), sendo que

²⁸O encaminhamento escolar foi um processo que existiu em Angola até o ano 1995. O mesmo consistiu em distribuir os alunos que terminavam o ensino de base e que pretendiam ingressar no ensino médio em distintas escolas. O elemento fundamental para essa distribuição era o grau de aproveitamento nas disciplinas. Se o indivíduo tivesse boas notas nas disciplinas práticas era encaminhado nos cursos técnicos, se o aproveitamento fosse nas disciplinas das áreas das humanas era encaminhado nas áreas de ciências sociais. Aqueles que por qualquer situação não apresentavam um aproveitamento desejado, eram postos em listas de espera e enquadrados a posterior. O ruim desse processo foi que a pessoa tinha poucas oportunidades de escolher uma área de formação do seu interesse. Seu destino em relação a formação e exercício profissional dependia da sorte, ou seja, da disponibilidade de vaga nas escolas médias.

para isso teve de abandonar a sua terra de origem para se mudar em uma outra província, a fim de frequentar o referido curso, esse é o caso do Prof. Hélio.

Pelo exposto, percebe-se que a docência não se fundamentou em primeira opção de exercício profissional da maior parte dos nossos sujeitos. Os mesmos estavam interessados em se formar em outras áreas da vida produtiva social. Para o Prof. Hélio, observa-se que a sua primeira opção de escolha da profissão estava voltada para as engenharias, justificado da seguinte maneira: "O meu sonho foi sempre ser Engenheiro de Construção Civil, Pontes e Estradas. Enquanto um gostava de ser Engenheiro, outro por seu turno desejava ser Economista, "eu quis fazer economia sempre, mas na Ilha da Juventude no nosso ano não havia Economia, então eu pedi para fazer Psicologia", este é o caso do Prof. Hélio. Como se observa, por falta do curso de sua preferência no país em que se formou, foi obrigado a fazer outro que por seu turno também não teve ligação inicial com as ciências da educação.

Pelas falas, é possível observar que a escolha, formação e exercício da profissão docente se deu entre os nossos entrevistados de maneira determinada e determinante. A escolha determinada foi influenciada por determinantes externo-objetivos, tais como: Falta de oportunidade/insucesso no exame do curso de preferência, orientação espiritual e encaminhamento. A determinante foi permeada por condicionantes interno-subjetivos, tais como: Percepção de vocação.

Neste ponto, Lourenço Filho assinala:

O que há, em relação à escolha da profissão [...] é o resultado da formação social. Ideias, hábitos mentais, longamente firmados desde a infância; tradições da família; bom ou mau conceito local de determinado trabalho; influência direta muitas vezes dos nossos primeiros mestres que tomamos como modelo; modificações de melhoria econômica da profissão. Tudo isso pode agir isoladamente ou em conjunto, num dado momento (2001, p.17).

Em relação à escolha, formação e exercício da docência ocorrida de maneira determinante, pode se observar que a mesma se deu por influências externo-objetivas. A escolha de uma profissão não é feita somente por fatores pessoais, próprios do indivíduo. A sociedade em que vivemos nos impele a ter um trabalho para nos sentirmos dignos de viver nela. Esta necessidade decorre de pressões

sociais que estão inscritas no poder vigente, o qual é exercido sobre o indivíduo a todo o momento, no intuito de discipliná-lo, torná-lo útil e produtivo.

Aliados a essas pressões, estão os vários modelos de atividades e profissões que se apresentam no dia-a-dia das pessoas. Na medida em que nos envolvemos na sociedade, por meio dos grupos, primários ou secundários, estes, por meio das suas práticas e atividades, podem influenciar as nossas escolhas. A memória que se tem na família ou uma pessoa que sirva de modelo pode influenciar também nessa escolha e exercício de uma atividade profissional.

Desse modo, observa-se que o Prof. Hélvio, por não ter sido aprovado no exame de acesso ao curso de sua preferência, no caso a Engenharia de Construção Civil Pontes e Estradas, para não ficar sem estudar naquele ano, tentou a sorte na Escola de Formação de Professores e lá ficou aprovado "Então tive que ir fazer outro exame na formação de professores e, lá fiquei admitido e fiz a pedagogia geral".

Encontrando-se em formação na área, o sujeito afirma que a colaboração com os colegas, o seu empenho e desempenho ao longo da formação e, em particular durante o estágio aliado aos incentivos externos que recebera ainda no momento do estágio, tais como Diploma e Certificado de Louvor, expressas nas seguintes palavras aliado aos encorajamentos que recebera de uma aluna, ainda como professor estagiário, que em outra altura tivera sido sua professora, se constituíram em elementos fundamentais para a auto afirmação deste na carreira docente. Segundo o nosso entrevistado "a partir daquele momento deixou de ter medo de enfrentar uma turma e passou a gostar mais da profissão", apesar de a mesma não se constituir em primeira opção de vida futura.

Em relação ao Prof. Hélcio, que afirma "nunca estudei para ser professor", observa-se que sua ida ao professorado foi influenciado por orientação espiritual. O fato aconteceu depois da sua formação a nível de mestrado quando da visita que efetuou ao Centro Espiritual da sua Congregação religiosa. No decorrer da mesma, diante do chefe Espiritual, ao longo do aperto de mão entre este e o nosso entrevistado, foi lhe revelado que o mesmo deveria ser professor. Nas palavras deste, "quando fui a sede da nossa congregação, só dei a mão ao chefe Espiritual, nem disse nada e ele

disse que você é professor", (Prof. Hércio). Tomando em atenção o facto de o professorado não se constituir inicialmente como área de sua preferência para exercício profissional, o Prof. Hércio, ciente de tal fato abraçou o desafio e procurou empenhar-se cada vez mais na área, dando o melhor de si, uma vez que segundo este, o "recado foi de natureza espiritual [...] ". Nas vestes de professor universitário revela que foi bom ter acatado o recado vindo do chefe Espiritual, pois considera em função de tudo quanto lhe tem acontecido na carreira, que "Deus tem propósitos bem traçados sobre nós e isso aqui faz a nossa realização".

Por seu turno, o Prof. Bengé, apesar de ter feito a formação de professor na Escola de Formação de Professores, anteriormente designada por IMNE, a mesma não se verificou por vontade própria, uma vez que foi para lá por meio do encaminhamento escolar. Em seu depoimento e, em função a tudo quanto tem vivido no exercício da atividade docente, afirma que "foi devidamente enquadrado e não se arrepende por ter feito IMNE". Pelo depoimento, observa-se que o gosto pela profissão foi sendo adquirida, ao longo do processo formativo deste, o que concorre com a afirmação de que a mesma se deu de forma determinada.

Para uma melhor compreensão das situações inerentes a escolha determinada trazemos Vygotsky, com a teoria Histórico-cultural. A consideração da mesma vem em oposição às demais teorias consideradas como tradicionais pelo fato de estas, ao longo do tempo, se tornarem instrumentos de manutenção do status quo e de dissimulação da realidade ao postularem que todos os sujeitos são livres de escolher, a profissão que desejam. Para (SILVIO BOCK e ANA BOCK, 2005):

[...] não há liberdade de escolha para todos e nem igualdade de oportunidades em nossas sociedades; não existe este indivíduo isolado que possui características pessoais naturais ou potencialidades naturais desenvolvidas pelo aproveitamento das condições que lhe foram ofertadas pela sociedade. Estas ideias de igualdade, liberdade e individualidade ocultam a desigualdade social existente em nossas sociedades e o processo de construção dos sujeitos nas condições sociais desiguais.

Por meio deste postulado, observa-se que a consideração de liberdade para a escolha profissional e exercício da profissão é uma atitude que encobre as desigualdades sociais existentes em nossas sociedades. Não é possível falar de

escolha profissional, sem ter em conta as condições sociais, económicos, políticos e culturais que têm a ver, com o momento histórico, com as possibilidades de escolha profissional realizada pelos sujeitos.

Contrariamente, as abordagens tradicionais, a abordagem da Psicológica histórico-cultural para a escolha profissional não utiliza testes. Através de um processo de reflexão grupal, utilizando técnicas de dinâmica de grupo, troca de experiências, pesquisas e visitas às instituições, leva com que o indivíduo elabore os conflitos que experimenta em relação à escolha da profissão, permitindo que suas dificuldades sejam trabalhadas” (SILVIO BOCK e ANA BOCK, 2005). A orientação vocacional/profissional na vertente da psicologia histórico-cultural visa trabalhar os elementos internos e externos envolvidos na escolha, considerando uma sociedade em constante transformação, em que as profissões mudam de características e surgem constantemente novas especializações.

Em relação a escolha profissional determinada, pelas entrevistas, observa-se que apenas um dos docentes justificou a escolha, formação e exercício da atividade docente por vocação. Acredita-se que essa justificativa decorre porquê o processo de escolha de uma profissão pode ser definida pelos próprios indivíduos, em função de suas percepções, valores e interesses particulares. A escolha seguindo este padrão parece ser justificada por determinantes subjetivo-internos como os elementos da definição na opção para a docência.

No caso presente, apenas o Prof. Hélio justificou a eleição, formação e exercício da carreira docente estar associada às preferências, ao gosto ou, como a o mesmo disse "pela veia da vocação". É comum os indivíduos argumentarem que escolheram determinado curso porque gostam da área e acreditam que têm habilidades apropriadas ao exercício da profissão ou mesmo que sempre sonharam em se formar nesta ou naquela área de conhecimento. Apesar de a crença ser quase generalizada, porém temos consciência de que não são os fatores exclusivamente pessoais que levam uma pessoa a fazer escolhas. Principalmente a opção profissional. Para Vygotsky (2010), estas justificativas decorrem pelo fato de “toda espécie de trabalho ser constituída de combinações especiais e de reações que lhe são inerentes”.

Em Psicologia Pedagógica Vygotsky, advoga:

É de suma importância estabelecer a aptidão dessa ou daquela pessoa para a respectiva profissão. Trata-se-a uma exigência que corresponde aos interesses não só do assunto, mas do correto desenvolvimento do indivíduo. (VYGOTSKY, 2010, p.410).

Por meio da fala de Vygotsky, é possível ressaltar que as escolhas que seguem estas preferências são em geral sólidas e seguras. Os indivíduos que optam por gosto, paixão e sonho de vida em determinada profissão e/ou curso, se consideram, em princípio, realizados pelo fato de estarem a cursar aquilo que sempre almejavam na vida. Essa particularidade torna, na maioria das vezes, os mesmos mais abertos para o aprendizado e conhecimentos das questões ligadas à profissão escolhida com a possibilidade de melhor se prepararem-se para o desempenho de suas funções.

Em jeito de conclusão consideramos a convivência social que se deu nos grupos, na escola e em outros locais de socialização, contribui bastante na auto afirmação dos nossos entrevistados para a docência e no aperfeiçoamento destes em matérias ligadas ao processo ensino-aprendizagem. O aperfeiçoamento, em nosso entender, foi produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. Para Vygotsky, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental.

Os sujeitos, para Vygotsky e seus colaboradores, não só são considerados como ativos, mas também como sendo interativos. Esta consideração é justificada pelo fato destes serem capazes de construir conhecimentos a partir de relações intrapessoais e interpessoais que são estabelecidas entre si. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência (objetividade). Trata-se, pois de um processo que peregrina do plano social - relações interpessoais - para o plano Individual interno - relações intrapessoais.

Outrossim, podemos dizer que a abordagem histórico-cultural em orientação vocacional/profissional desenvolvido por Silvio Bock e Ana Bock, surge, em nosso entender, como alternativa à aplicação dos já ultrapassados testes vocacionais. Por meio de atividades diversificadas, a abordagem histórico-cultural aponta caminhos para entender o indivíduo na sua relação com a sociedade de forma dinâmica e dialética. Por meio disso, é possível facilitar a compreensão do processo de escolha e exercício da profissão, possibilitando a elaboração dos conflitos que deram origem à situação de dúvidas e ansiedades pela qual passa o sujeito, além de trabalhar o conhecimento dos cursos, das profissões e do mercado de trabalho.

Assim, para a escolha e exercício de carreira profissional para esta teoria, é necessário que o sujeito tenha acesso às informações relativas às profissões, bem como com respeito a si mesmo, a fim de estabelecer um projeto para a busca da sua autorrealização.

Quanto às informações relativas à própria pessoa, no âmbito da carreira profissional, podemos citar a percepção dos seus interesses, preferências, habilidades e talentos. Muitas destas percepções são desconhecidas pelo próprio indivíduo, que, segundo a nossa compreensão, podem ser potenciadas, facilitando deste modo, o processo. O descobrimento de si realiza-se através de diversas atividades, possibilitando ao sujeito identificar aquelas características individuais que ele poderá levar em conta ao realizar a sua escolha profissional.

Apresentados que foram as considerações dos docentes relacionadas a categoria formação/trajetória escolar, discutidos que foram as mesmas preposições, em seguida passamos a nos debruçar sobre as questões que compõem o eixo denominado por atuação profissional.

4.2.2 Atuação Profissional

A atuação profissional neste texto é tomada em consideração de que a docência é uma atividade verdadeiramente profissional, ou seja, como nos recorda Pimenta b, 2012 p. 12) “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades”. Para tal, cabe ao docente cumprir com a sua missão a

de formar, de maneira integral e harmônica, a personalidade das futuras gerações e produzir novos saberes, cultura e ciência. Para a concretização destes anseios, somos de opinião de que a atuação dos professores no processo ensino aprendizagem não deva ocorrer tendo em conta a função tradicional de transmissora, mas para a função de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo.

Para melhor entendermos o que acontece nas salas de aulas do ISCED/UON, em particular no curso de pedagogia, nós apoiamos em Behrens (1999), por meio de um estudo sobre a prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente, ao afirmar que:

Basta caminhar nos corredores das instituições de ensino superior para observar o que ocorre nas salas de aula. Em sua grande maioria, os professores estão explicando o conteúdo no quadro de giz, a classe acompanha em silêncio e ao que parece, o docente dá aula para ele mesmo. A pesquisa do conteúdo e elaboração do conhecimento é realizada pelo professor para ministrar as aulas. Na explicação do conteúdo, cabe aos alunos o papel de espectadores passivos para assimilar, memorizar e reproduzir os conteúdos propostos. Behrens (1999 p. 384)

Pelo exposto, pode se inferir que, apesar da maior parte dos professores terem passado por uma escola de formação de professores ou em cursos de agregação pedagógica, apesar das orientações advindas das novas diretrizes curriculares demandadas pela Lei de Base do Sistema da Educação em Angola de 2001 e em outros documentos de cunho internacional advindos da UNESCO, o que se verifica na sala de aula é que cada professor atua de maneira que achar ser a melhor, tendo em conta a questão da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Assim, a escolha desse item para a presente abordagem está assente na afirmativa de uma nova concepção na questão da atuação de professores com uma valorização de alguns aspectos subestimados nesse processo, ou seja, o realce da subjetividade retratada pelos sentidos e significados que os nossos entrevistados atribuem à docência universitária, traz a oportunidade para que os mesmos se sirvam de seu próprio entendimento – a sua razão – para, por si só, criar normas de

pensar e agir, livres de fundamentos em argumentos transcendentos (Gatti, 2005, p. 597).

Como já referenciamos, o estudo dos sentidos e dos significados que os professores atribuem ao seu trabalho é o ponto de partida para uma análise e ou reflexão sobre a constituição da subjetividade dos mesmos. No entanto, a compreensão do que constitui trabalho docente é um ponto de sustentação fundamental para as análises feitas no âmbito da atuação do professor em sala de aula na expectativa de traduzir os componentes da subjetividade humana. Segundo Scoz (2008), a tentativa de traduzir os componentes da subjetividade “implica ter presentes os processos dinâmicos aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento”.

A construção de um conjunto de significados relacionados com a experiência de vivência no professorado, no caso presente, a experiência dos professores do ensino superior atuando no curso de pedagogia do ISCED/UON, é um processo dinâmico, na medida em que a cada dia o indivíduo se compenetra com a profissão e, em cheque com as diversas situações do cotidiano, características únicas são manifestadas de uma geração, que se desenrolam em contextos espaciais e temporais próprios, independentemente das políticas de integração ou das narrativas de identificação que as enquadram. Cada grupo desenvolve para si mesmo as suas condições de recepção e assimilação de situações de contato com a diferença, sendo também livre para atribuir sentidos aos acontecimentos e para reler, de modo próprio, passados e raízes culturais comuns.

Desta feita, acreditamos que uma melhor compreensão do sentido e do significado da prática docente pelo profissional desta área torna o mesmo mais comprometido para a solução dos problemas emergentes da sociedade contemporânea descartando desse modo qualquer forma de alienação, comprometimento ou ainda descaracterizando da atividade docente. Assim, fruto da leitura cuidadosa feita sobre as entrevistas e, depois de cumprir com o processo de codificação, recorte, ou seja, a escolha das unidades de análise para o eixo atuação profissional, podemos definir

duas categorias e cinco (5) subcategorias advindas das principais, conforme a tabela abaixo apresentado.

Tabela 2: Referente ao eixo Atuação Profissional.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
EXERCÍCIO DA ATIVIDADE EM OUTRAS ÁREAS	Carreira profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca trabalhei fora da educação e, fora da Ciências de Educação. • Não. Já prestei colaboração. • Especificamente não.
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitar ser profissional,
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> • É um desafio.
	Investigador - Pesquisador – Inovador	<ul style="list-style-type: none"> • É ser um investigador • Um pesquisador • Indivíduo que questiona, • Um indivíduo crítico • Indivíduo que analisa • Busca saídas das dificuldades • Investigador dos problemas sociais. • Inovador.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2.2.1 Exercício da atividade em outras áreas.

Nosso interesse neste item foi avaliar o tempo disponibilizado e o comprometimento dos nossos entrevistados em relação às questões educacionais, ou seja, da sala de aula. Para tal, ao longo das entrevistas procuramos saber destes se, além de estarem no ISCED/UON, exerciam atividades em outras áreas da vida produtiva local. As respostas para a questão foram: “Nunca trabalhei fora da educação e, fora da Ciências de Educação; Especificamente não.

Pelas falas destes, fica claro que todos eles estão comprometidos em fazer carreira na área em que atuam, no caso, à docência. Além de atuarem em escola,

particularmente no ensino superior nenhum destes exerce outra atividade laboral de que são remuneráveis. Todos estão comprometidos com o fazer pedagógico.

A questão da carreira na área da educação é defendida nesta pesquisa pelo facto de termos observado, por meio das entrevistas de que todos eles, antes de atuarem no Ensino superior, passaram por vários outros subsistemas de ensino, a começar pelo Primário, o Secundário, culminando no Superior. Nas palavras do Professor Hélió, fica evidente tal passagem pelos diferentes subsistemas e posterior ascensão ao superior: “Trabalhei desde o ensino de base (7^a a 9^a Classes), foi dando aulas nos Institutos Médios e depois subi para o Ensino Superior. Fiz carreira”

Vale ressaltar de que os nossos entrevistados declaram que não exercem outras atividades pelas quais são remunerados, dedicando-se somente à docência. Verifica-se porém, por meio das entrevistas que três destes (Prof. Hélió; Prof. Hécio e o Prof. Hélio) exercem uma atividade paralela à docência, relacionada ao Ministério de Deus. Relativamente uma atividade Espiritual, ou seja, pastores ou pregadores do Evangelho de Cristo em determinadas denominações Religiosas da nossa urbe, todas ligadas à profecia Evangélica.

O Prof. Hélio considera esta atividade como um complemento da ação docente, uma vez que, para este “existe uma educação espiritual, mas essa educação espiritual ela é acoplada a educação social, a educação moral, a educação cívica de um cidadão. (...)”. O mesmo é de opinião “que a formação continua nesta vertente e como pregador do Evangelho, se reveja sempre, no sentido de trabalhar com massas e orientar as pessoas, quer no sentido humano quer no sentido Espiritual.

A justificativa apresentada pelo Prof. Hélio, em nosso entender, se compreende a considerar a história de desenvolvimento e formação das novas gerações porque Angola passou. O processo de escolarização em Angola, tal como foi anunciado, teve seu começo no século XIX, com o surgimento das primeiras instituições de ensino pertencentes à Missão Católica e posteriormente as missões Evangélicas. Ao longo deste processo, as diferentes denominações religiosas tiveram uma intervenção decisiva na formação intelectual de muitos quadros angolanos, que participaram ativamente na luta de libertação nacional e chegaram a dirigentes de

diferentes setores antes e, maioritariamente depois da conquista da independência nacional.

Hoje, apesar de as coisas não caminharem como no passado, observa-se, porém, que a maior parte dos missionários das religiões Católica e Protestante (Evangélicos), para além da atividade principal de que realizam “anuncio do Evangelho de Cristo”, muitos destes têm à docência como atividade paralela. A título de exemplo, na instituição onde recaiu o nosso estudo, para além dos três professores por nós entrevistados que exercem a atividade ministerial em denominações religiosas Evangélicas, verifica-se, de igual modo, no seio dos docentes desta instituição, um número de cinco (5) Padres, sendo três em ativo na sua atividade sacerdotal e dois hoje considerados como antigos Padres, uma vez que foram excomungados no exercício do ministério sacerdotal.

A observação de que os docentes não realizam nenhuma outra atividade que seja remunerada, vem de encontro ao estabelecido no estatuto da carreira docente em vigor na Universidade 11 de Novembro (UON). O mesmo define que a atividade docente, nas Instituições de Ensino Superior (IES), deve ser exercida de forma exclusiva, ou seja, dedicação exclusiva. Assim, pelo estatuto, nenhum professor está autorizado a exercer outra atividade fora daquela que lhe é atribuída enquanto docente universitário.

4.2.2.2 Docência Universitária

Tentando percorrer um caminho sobre quais elementos são significativos no exercício da atividade docente, de maneira a compreender os sentidos e significados atribuídos à profissão, nos pareceu importante verificar, o que significa para os docentes ser professor universitário?

Uma vez que a nossa abordagem estar atrelada a psicologia histórico-cultural, para a pesquisa, tomamos como ponto de partida a compreensão do sentido e significado elaborado por Oliveira (2012), que considera, significado como o “componente essencial da palavra, o filtro através do qual o indivíduo compreende o mundo e age sobre ele. Nele se dá a unidade de duas funções básicas da linguagem: a interação

social e o pensamento generalizante. Na concepção sobre o significado há uma conexão entre os aspectos cognitivos e afetivos: significado é núcleo estável de compreensão e sentido é o significado da palavra para cada indivíduo, no seu contexto de uso e relacionado às suas vivências afetivas. Ainda segundo a autora, a mesma, por ser polissêmica requer interpretação com base em fatores linguísticos e extralinguísticos mediante a consideração do contexto social dos indivíduo. Desse modo, na busca do entendimento sobre os que o outros dizia deve ir além do entendimento de suas palavras, seu contexto de produção aliado as suas motivações e pensamentos, devem ser considerados ao longo desse processo.

A avaliação da representação de ser professor e do trabalho docente foi feita mediante a compreensão dos sentidos que os docentes atribuem a essa prática. Vale ressaltar que os sentidos não estão dissociados dos significados. Por essa razão, a compreensão do sentido envolve a compreensão do homem como um todo. Assim se considera que está presente nesta interpretação todo um conjunto de experiências e significados do contexto e da realidade que o indivíduo possui ou carrega ao longo da vida, por outro, as condições históricas-sociais e a produção material de uma determinada sociedade influenciam na compreensão dos sentidos que os indivíduos atribuem à vida e ao trabalho. Não sendo pólos iguais, pois “os sentidos são individuais criados na convivência coletiva e os significados unitários sendo verdades tomadas para uma determinada sociedade” (AGUIAR, 2006), nossa intenção foi avaliar o sentido atribuído a atividade docente pelos formandos para esse fim, uma vez que o significado já é partilhado por todos.

A análise das entrevistas dos professores, participantes da pesquisa apontou para as seguintes subcategorias: Profissional, Desafio, Investigador - Pesquisador – Inovador e crítico. Da subcategoria Profissional, as principais posições apresentadas pelos nossos entrevistados são: “É aceitar ser profissional (...), o profissional é um indivíduo comprometido com aquilo que faz recomendado por lei”; Prof. Hélio. Vê-se claramente, pela fala do nosso entrevistado, que o profissionalismo para este é antes de tudo o cumprimento dos preceitos legais denotados por meio de resoluções (Decretos e Leis) que regem o funcionamento de uma profissão no caso concreto, à docência.

O Prof. Hólvio avança no sentido de que, pelo facto da “formação em qualquer sociedade ser um projeto social”, justifica-se a posição de que os docentes devem ser profissionais, na medida em que estes “são indivíduos orientados pela sociedade para liderar a formação do pessoal e dos quadros que se encontram por níveis”. Para o cumprimento desta orientação, ainda segundo o Prof. Hólvio, os professores devem ter a “coerência”, no sentido de que devem saber o que “fazer”, qual é o seu “perfil” bem como as “atitudes a tomar” diante das situações que envolvem o processo e, de igual modo devem “avaliar a sua autoestima”, uma vez que, na academia, “existem professores que acham que o ensino superior é passagem de modelo”. O aspecto relacionado com a passagem de modelo, para este, tem a ver com aqueles docentes que se posicionam despreocupados com as questões educacionais, ou seja, não assumem verdadeiramente a responsabilidade que é devida no exercício da profissão.

O professor que não leva a sério a sua profissão, não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe e muito menos em buscar alternativas metodológicas para melhor exercer a sua atividade de maneira que os estudantes possam sair da sala com conhecimentos suficientes da matéria a ser lecionada. Para fugirem das pressões que lhes são impostas pelo dever e pelos estudantes, muitos destes preferem fixar-se as normas estabelecidas, ou seja, presos a legislação no sentido de que estão a cumprir os currículos seriados e compactados, apresentando aos estudantes ideias muitas vezes sem qualquer relação com a realidade vivida, com a justificativa de que estão a cumprir um programa previamente estabelecido pelas estruturas que supervisionam o sistema de ensino. Assim, as aulas destes seguem basicamente uma metodologia expositiva e uma avaliação centrada no conteúdo, sem, no entanto, dar oportunidade para que os estudantes possam expressar suas opiniões em relação as questões apresentadas.

Nas palavras de Peterson (2003, p. 34):

Quando o ensino é ministrado nestes moldes, isto é, sem ligação teoria e prática, sem ligação à vida e aos problemas concretos da coletividade, torna-se um ensino sem contexto, um ensino escolástico ou ainda livresco,

o que dá lugar ao formalismo pedagógico. Este tipo de ensino não educa e não orienta os horizontes dos alunos.

Por meio deste postulado, observa-se que a análise da teoria desfasada da realidade complexa da práxis educativa e social pode trazer como consequência a realização de um ensino desinteressante e meramente academicista. Esta situação pode fazer com que os estudantes vão à escola, com a simples finalidade de estudar para obter notas, o que, de certa forma, poderá contribuir na formação de sujeitos que terão dificuldades de confrontar os conhecimentos com a prática, incapazes de agir em um contexto determinado e na base do saber adquirido. Para se criar sujeitos com a capacidade de pensar a realidade em que estão inseridos e lutar para a transformação dessa mesma realidade, é importante que os docentes sejam mais compromissados com o que fazem.

Os posicionamentos apresentados pelo nosso entrevistado, que justificam a subcategoria “profissional”, em nosso entender, vêm perpetuar a ideia do docente como difusor do conhecimento. Ao longo de muitos anos, o professor foi visto como um difusor de ideias incontestadas, como um profissional passivo, que apenas deveria repassar conhecimentos aos seus alunos, sem preocupar-se com a prática desenvolvida, nem com a contribuição da mesma para o avanço ou retrocesso da aprendizagem dos discentes. Hoje esta tendência é fortemente combatida entre os pesquisadores, na medida em que o ensino é visto como uma relação entre as partes que dela se processa.

A docência universitária voltada unicamente para o profissionalismo pauta-se meramente pelo ensino. Esta tendência tem-se apoiado na organização curricular que privilegia disciplinas conteudíistas e técnicas; em um corpo docente bem capacitado profissional e academicamente em sua área específica, sem preocupação com a área pedagógica ou seu preparo para exercê-la; em uma metodologia que dê conta do cumprimento do programa das disciplinas. Quando o foco é apenas o ensino, o professor assume a centralidade das ações: “é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota” (MASETTO, 2005, p. 81). O aluno, por

sua vez, é um mero receptor de informações selecionadas previamente pelo professor, sem possibilidade de questionamentos ou reelaborações.

Entendemos que encarar o exercício da docência como atividade profissional torna-se importante na medida em que isso concede-lhe identidade profissional. Para definir sua identidade profissional como docente, o professor precisará, além de ter o domínio do conhecimento científico específico, considerar a “prática” que desenvolve na sala de aula como condição que também exige conhecimentos pedagógicos. O que nos parece importante pensar nesse panorama é a concepção, muitas vezes reducionista, da formação de professores como especialistas em conhecimentos fracionados que dão suporte ao paradigma da ciência moderna.

Outra subcategoria, ligada a categoria em análise, trata-se da consideração de que ser docente universitário é “desafio”. Formulada por meio da fala do Prof. Hércio, nas palavras deste, verifica-se:

Ser professor universitário é um desafio. Quando eu digo de desafio porque é uma imagem que é significativamente perceptível não somente para aqueles que são os destinatários e beneficiários finais do processo Ensino-Aprendizagem, que são os estudantes, senão para os próprios pais que nem sempre são encarregados de educação e, então isso se são os pais então é para toda a sociedade, logo significa dizer que se nós andarmos pela senda positiva cumprindo com o nosso encargo social então estamos de parabéns. Significa ao mesmo tempo também que se tropeçarmos com o nosso encargo social, nós seremos a vergonha dessa sociedade, a vergonha do governo que nós incumbiu para além das funções do ponto de vista docente, funções adicionais.

Por meio desta compreensão, o desafio se configura, na medida em que o professor pode renovar sempre, de forma positiva, a sua imagem, nas vertentes do saber ser, no saber fazer e também no saber estar. A consideração de renovação se constitui de suma importância para a docência, pois, segundo o Prof. Hércio, “cada vez que nós brilhamos em nossa profissão, então temos discípulos, temos seguidores, mas quando nós não cumprimos com esse designo, repito, nós somos a vergonha da sociedade”. Reforçando tal ideia, Kholberg (1987) recorda que “[...] além de professores também somos modelos, negativos ou positivos [...]”, para os alunos em primeira instância e, posteriormente, para a sociedade onde nos encontramos.

Ainda sobre a questão da atuação profissional do professor universitário considerado como um desafio, podemos aqui relacionar a mesma com a observação feita por Pimenta e Almeida (2011), que dão conta de que a docência é “uma ação bastante complexa”. Segundo as autoras, a complexidade desta atividade está no facto de que a mesma:

Requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método do seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos. (PIMENTA E ALMEIDA 2011, P. 8).

Quanto ao relacionamento aqui feito sobre a atuação profissional nas vestes de “desafio” apresentado pelo Prof. Hércio e a questão do “ensinar como uma ação bastante complexa”, descrita por Pimenta e Almeida, se justifica, na medida em que ambas as posições denotam que, para a realização eficaz da atividade em referência, o professor precisará sempre inovar por meio de conhecimentos e experiências, uma vez que está “atividade é uma prática que não se repete, pois é sempre única”, assim define o Prof. Hércio.

Na subcategoria que designamos: Investigador - Pesquisador – Inovador, os elementos de justificação da mesma partem do princípio da definição do cumprimento de um dos pilares que sustenta o fazer docente em uma instituição do Ensino Superior: A investigação científica que em outros ciclos é designada por pesquisa e ou inovação. Para os nossos docentes, “ser professor do Ensino superior é ser um investigador um pesquisador permanente” () Prof. Hércio. “Ser professor universitário é acima de tudo ser investigador e inovador” () Prof. Hélio.

A par do ensino e da extensão universitária, a investigação científica faz parte do leque de atribuições que se espera do docente universitário no exercício de suas atividades. É com a investigação/pesquisa permanente dos “problemas sociais” que o docente poderá estar munido de conhecimentos suficientes para dar resposta, por meio do ensino as situações inerentes a sua área de atuação e outras aéreas afins. Assim, segundo o Prof. Benge, “um professor universitário não devia fechar se

simplesmente nas quatro paredes da sala de aula e terminar o seu trabalho simplesmente ai nesse contexto de sala de aula, () deveria primeiro estender a sua prática a investigação de fenómenos ou factos sociais que podem, de certa maneira, influenciar a sua prática como professor e melhorar o contexto.”

Para o Prof. Hélio, “o professor universitário é aquele que deve ir a busca, mas não só ir a busca da ciência, ir a busca da tecnologia, acima de tudo, saber combinar esses fatores científicos e tecnológicos ao fator profissional o saber fazer na sala de aula, então isso exige inovação, exige do professor espírito eclético”. Segundo o nosso entrevistado, é importante que o professor do ensino superior acompanha a dinâmica da investigação para que não seja ultrapassado. Nas palavras deste podemos verificar essa posição: “Eu penso que um professor no Ensino superior que não investiga que não inova o seu trabalho ele está ali a ser ultrapassado pela técnica, pela informação e neste caso não estaria a acompanhar a dinâmica do tempo”.

O impacto da tecnologia, ou seja, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em ambientes educacionais é uma realidade na maior parte dos países desde os chamados do primeiro mundo, passando para os emergentes, até mesmo aqueles em desenvolvimento. Assim, concordamos com o expresso pelo Prof. Hélio, que o professor que não investiga, que não se atualiza pela técnica e pela informação poderá sentir-se ultrapassado, na medida em que hoje a maior parte das informações nos chegam via as TICs. A necessidade de atualização permanente se justifica, de acordo com Masetto (2012, p. 21) porque “as TICs passaram a afetar a vida cotidiana das pessoas atingindo alguns aspectos fundamentais da própria vida universitária tais como: construção e socialização do conhecimento, formação de profissionais competentes e cidadãos, desenvolvimento da pesquisa, revisão das carreiras profissionais e exigências axiológicas”. Em razão disso, em nossas escolas muitos registos foram substituídos por meios tecnológicos, onde o computador e outros meios acabaram por fazer aquilo que era feito pelo próprio homem, dando, assim, início a uma nova era na relação homem-máquina-homem.

Para superar o impacto das TICs no meio educacional seria importante, tal como nos adverte o Prof. Hélio de que a ação de pesquisa, inovação e atualização de

conhecimentos pelo professor “deve ser reflexivo”. Ou seja, além de estar relacionada as questões da realidade que demarcam os problemas sociais, a reflexão deve antes começar com a própria “prática” do professor, de maneira a avaliá-la para em caso de não corresponder com as expectativas dos alunos mudar de forma de atuação. Somente desse modo, ao refletir criticamente sobre sua caminhada como professor e procurando autocorrigir-se é poderá gradativamente aprimorar-se no seu trabalho.

Nas entrevistas levadas a cabo com os nossos participantes, o Prof. Benge é de opinião de que a ação de reflexão sobre o trabalho docente pelo docente, seja um ato obrigatório, uma vez que os resultados que se obtiver da reflexão da sua própria prática podem transformar a mesma. Para melhor nos situar, nada melhor que as palavras do próprio:

Você deve fazer implicitamente é obrigado a refletir sobre a sua prática, porque penso que é assim que cada um de nós pode melhorar alguma coisa. Podemos no início ou no fim de cada aula ou unidade, por exemplo elaborarmos uma fixa individual de auto avaliação da disciplina que você leciona e passa-la aos estudantes, no fim do semestre ou mesmo no fim das provas de modo que o professor tenha uma noção sobre qual percepção os estudantes tiveram da pessoa do professor da disciplina e da relevância que o fascículo (apostila), as referências bibliográficas os livros e as obras tiveram na formação deles. TF 36.

Dos aspectos apresentados pelo nosso entrevistado, Brito (2006) considera que a atuação do professor pode fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática docente. Desta forma, siga estabelecendo um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria-prática articulando o processo educativo com a realidade social. Do mesmo modo, Contreras (2002) é de opinião que o professor que se posiciona como “[...] pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas.” Ao atuar tendo em conta a reflexão de sua própria pratica o docente permite-se reconstruir suas ações e expressar sua prática e indagações o que poderá levar a uma mudança de postura em outros momentos de sua atuação.

Pelos postulados dos autores acima, entendemos que a reflexão da sua própria prática pelo docente se constitui em um elemento fundamental para a análise da

própria atividade pelo professor. Assim, o alcance dos objetivos educacionais requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela supõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnologias. Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento.

O aspecto inovador postulado pelos nossos entrevistados prende-se com a necessidade de diversificação das práticas pedagógicas de modo que as mesmas possam corresponder com as necessidades dos alunos, em função do momento histórico em que se encontram. Pelas entrevistas fica claro que os professores demonstram que a atividade docente vai além do “ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura” (CUNHA, 2006, p. 15), e que o “exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2006, p. 15).

A ampliação de sentidos e significados da prática docente se dá na medida em que possibilita uma percepção da realidade em movimento, implicando coerência e abertura epistemológica para perceber que ações docentes se desenvolvem em contextos singulares, mediadas por sujeitos também singulares, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico.

Os sentidos atribuídos à profissão docente são a base para se definir a identidade profissional dos sujeitos que atuam nesse campo e ou atividade. Para Pimenta, a identidade profissional dos sujeitos é uma construção que deriva dos sentidos e dos significados que cada um atribui a prática docente tendo como base para essa construção o ambiente sócio-político onde está inserido o sujeito, ou seja, a identidade profissional:

Constrói-se a partir da significação (sentido) social da profissão. Constrói-se também, pelo significado do que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a

partir de sua rede de relações como outros professores, nas Escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. Pimenta (2000, p. 07).

Nas palavras de Nóvoa (1998, p. 28) em relação à identidade profissional se expressa da seguinte maneira:

A forma com a qual cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideias educativas próprios, pela adoção de métodos e práticas que colocam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1998, p.28).

Pela fala desses autores, observa-se que a identidade profissional dos professores é uma construção que tem origem nos sentidos e significados que estes atribuem a esta prática. Desse modo, no processo de formação do professor é fundamental considerar a dinâmica em que se constrói sua identidade, como uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, ou seja, como cada profissional mobiliza os seus conhecimentos e valores para ir dando forma à sua identidade.

Pelas subcategorias apresentadas, no geral, percebe-se que a significação ser “profissional” está embebida de que os docentes do ISCED/UON seguem orientações que procuram dar cumprimento com os programas e currículos totalmente fechados e seriados. Esta situação faz com que os executores destas orientações trabalhem os conteúdos de forma isolados do contexto onde estão inseridos os estudantes. A preocupação destes não tem sido como o conteúdo e assimilado por parte dos estudantes, mas sim é voltada para o cumprimento dos programas curriculares. Dessa forma, a oralidade torna-se a metodologia dominante neste processo, dando primazia apenas ao ensino.

A atividade universitária pode ser entendida na base dos seus três pilares, que são o Ensino, a Investigação e a Extensão. Considerando esse conjunto de episódios, podemos inferir que a ampliação de sentidos e significados da prática docente ocorreu na medida em que os professores puderam expressar suas práticas,

justificando-as e repensando-as simultaneamente, a partir de uma reflexão que permitiu expressar “que os professores entendem o que querem e o que fazem, e que constroem, assim, seus saberes, os saberes da profissão, saberes pedagógicos” (MARQUES, 2000, p. 89), tomando para si essa responsabilidade de para exercerem com maior eficiência sua atividade.

Ser Professor Universitário envolve, então um conjunto de dimensões (profissional, pessoal, laboral) e a sua compreensão passa pela necessária identificação e caracterização das suas funções profissionais. De entre as funções que um professor universitário é chamado a desempenhar, destaca-se o “ensino (docência), a investigação e a gestão”, (ZABALZA, 2007). Atualmente existem novas funções que ampliam e tornam mais complexo o seu desenvolvimento profissional, como sejam; o business (procura de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas, assessorias participação em diversos fóruns científicos) e as relações institucionais (representação da universidade em múltiplos eventos e criação e sustentabilidade de relações com outras universidades e instituições nacionais e internacionais.

Importa salientar que nossa intenção de responder a questão levantada no texto, sobre

Apresentadas que foram as considerações dos aspectos relacionados a atuação profissional, em seguida faremos a abordagem das questões relacionadas com o eixo três designado como prática pedagógica.

4.2.3 Prática Pedagógica.

O relato que dá curso a essa item se propõe descrever como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas. O intuito de desvendá-las nem de longe significa a sistematização de um modelo didático. O esforço será realizado no sentido de acompanhar, com a lógica investigativa, os caminhos e as reflexões que estão sendo percorridos por aqueles que têm a missão formar professores que vão atuar em outros níveis de ensino. Assim, consideramos importante, dissertar sobre a prática pedagógica do professor universitário, como profissional e como docente,

porque, em primeiro lugar, permite refletir com os distintos autores sobre o dia-a-dia destes em sala de aula, e em segundo lugar, em função dos relatos dos profissionais em educação superior do ISCED/UON afetos ao curso de pedagogia sobre o fazer pedagógico em sala de aula, expressar nossos pontos de vista sobre o assunto em análise.

A questão da prática pedagógica tem estado em alta nas discussões entre os académicos em Angola, especificamente, tem-se questionado sobre a influência do fazer pedagógico do professor universitário, no caso específico do ISCED/UON na formação dos cidadãos do amanhã, uma vez que o preparo e o aperfeiçoamento dos futuros professores, em alguns casos e, em outros professores em pleno exercício de suas atividades em outros níveis do sistema de ensino que necessitam de formação especializada estar sob a responsabilidade dos professores desta casa do saber. Nesse sentido, torna-se necessário indagar como os professores estão compreendendo suas práticas e quais as suas percepções, interesses e necessidades educativas.

A prática pedagógica, em nosso entender, pode ser considerada como o ato de partilhar, ou transmitir, conhecimentos específicos por meio da interação entre indivíduos. Ou, ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência. Na percepção de GIMENO SACRISTÁN (1999) a mesma é entendida “como uma ação do professor no espaço de sala de aula”. Já FRANCO (2012), considera a mesma como sendo, “práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Pautando nos conceitos dos autores acima expostos, neste item buscamos avaliar a concepção de práticas pedagógicas presentes no relato dos docentes do ISCED/UON do curso de pedagogia, a fim de identificar nos depoimentos destes indicações que retratam qual a relação teoria/prática os mesmos se servem para ministrar as suas aulas. Consequentemente, refletir sobre as práticas implica em relacioná-las com a forma de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, pois a estrutura e a organização dos assuntos, por si só, manifesta uma posição teórica da concepção de conhecimento que o docente carrega bem como manifesta.

Segundo Libâneo (2014, p. 21), “o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teóricos-metodológicos, explícita ou implicitamente” que por seu turno demonimou por “tendências pedagógicas na prática escolar”. Assim, utilizando como critério a posição que os professores adoptam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, o autor apresentou uma classificação das tendências pedagógicas em dois grupos: Pedagogia Liberal (tradicional, renovada progressista, renovada não-directiva e tecnicista) e Pedagogia Progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem a função de preparar os indivíduo para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais, enquanto que a progressista valoriza as finalidades sociopolíticas da educação.

É importante deixar claro que tanto as tendências quanto suas manifestações na prática educativa não são puras nem mutuamente exclusivas o que, de alguma forma se manifesta como a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em muitos casos as tendências se complementam, em outros, divergem. De qualquer modo, a tentativa de classificação e descrição das mesmas funciona como um instrumento de análise para o docente avaliar a sua prática em sala de aula.

Além de avaliar os aspectos relacionados ao fazer pedagógico em sala de aula procuramos, de igual modo, nesta investigação perceber os arranjos e a disposição dos docentes do curso de pedagogia do ISCED/UON, diante das condições escolares postas para o exercício da suas atividades. Outros aspectos que estarão presentes nesta análise, prendem-se com o posicionamento do professor diante das questões ligadas ao conhecimento, ensino e progresso científico, bem como os aspectos inerentes a organização das aulas e suas necessidades e interesses atuais no ensino. Consideramos ser importante descorrer sobre estes elementos, pois em nosso ver a excelência de um programa de formação não se avalia apenas pelas qualificações do corpo docente do mesmo. Mais duque isso, é importante observar que as condições do meio onde é exercido a actividade, tanto quanto a motivação do sujeito para a prática diária jogam um papel fundamental no alcance do sucesso em programas de formação.

Tendo em conta os aspectos que fundamentam este eixo de análise, fruto das entrevistas levadas a cabo com os docentes do ISCED/UON, percorrido todo o processo de análise e codificação das falas dos mesmos, apresentamos de seguida as principais categorias elaboradas que refletem o eixo em análise.

Para melhor visualização das mesmas passaremos a apresenta-las por meio de tabela com as respectivas sub categorias e, os seus respectivos indicadores. As sub categorias foram elaboradas com base na fala destes e os indicadores representam a parte da fala que expressa a subcategoria.

Tabela 3: Referente ao eixo Prática Pedagógica.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO	Debilidades	
	Perfil dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciados • Agregação Pedagógica.
	Bibliotecas/ Bibliografia	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a bibliografia • Fascículos dos professores • Falta de biblioteca • Demanda do estudante • Prateleiras vazias
	Pós graduação.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação fora do país
	Pesquisa AcadêmicaAcadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio na área de investigação; • Disponibilidade financeira
	Produção Científica	<ul style="list-style-type: none"> • Fascículo. • Nem o professor nem os alunos tinham livros para poder investigar
	Publicação de obras	<ul style="list-style-type: none"> • Como publicar esses trabalhos; • Dificuldades em publicar os seus artigos as suas obras,
	Laboratórios	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitamos, de laboratórios,

	Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Doença para as instituições do Ensino Superior em Angola; • Não tem até hoje uma estrutura própria. • Instalações emprestadas • Valorização em termos gerais do ISCED que forma professores do I e II Ciclos
	Cooperação/ Comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> • Espírito de trabalho em equipa, • Espírito de inter-setorização • Debilidade na questão de comunicação
	Fortalezas	
	Iniciação Científica	<ul style="list-style-type: none"> • Monografias. • Jornadas Científicas
	Universidades Publicas	<ul style="list-style-type: none"> • Significação de IES. • Oito IES • Extensivo a cada um dos cidadãos
	Formação diversificada	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com a formação diversificada do seu corpo docente • Quadros com formação diferenciada.
	Cooperação internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva internacional • Professores (Estados Unidos de América, Congo Democrático, e Cuba) • Formação fora do país
CONHECIMENTO	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura que um indivíduo tem em relação a uma determinada área do saber • Propriedade individual desse cientista.
	Saber científico	<ul style="list-style-type: none"> • Saber científico • Experiência da socialização • Ciência acumulando.
	Informações	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de informações • Competências.
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio, relativo a uma determinada área do saber; • Experiência profissional; • Desdobramento nos diversos aspetos da formação.
PROGRESSO CIENTÍFICO	Resolução dos problemas sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir aquilo que nós esperamos. • Fazer os estudos, e trazer os resultados. • Resultados implementados e surgem efeitos positivos.
	Escrita acadêmica/	<ul style="list-style-type: none"> • Publicações e participações em

	Publicação	eventos e bancas. • Um professor que não faz nenhum artigo não tem nenhum progresso científico.
	Inovação	• Inovação científica, • Criação científica • Espírito de investigação
ENSINAR	Transmissão	• Levar ao destinatário a cultura do povo. • Pegar na cultura que também é minha para transmitir em outros. • Entregar nos outros para que a cultura seja permanente.
	Construção	• Construção de conhecimentos.
	Prática tradicional	• Poder científico do professor, • Uma perspectiva muito tradicional.
	Fomento da cultura do saber	• Ensinar não é dar receitas prontas • Ajudar a visualizar melhor os caminhos • Buscar o conhecimento • Busca do saber, • Fomentar a cultura • Confortar opiniões
ATUAÇÃO EM SALA DE AULA	Crítico	• Sou muito Crítico.
	Integração	• Integração. • Orientação.
	Planificador	• Planificação • Controlo • Avaliação
	Reflexivo e eclético	• Professor reflexivo, • Professor eclético, • Não preso às obrigações escritas no programa. • Conciliar várias facetas da vida como seres sociais
O QUE PRIMA NO ALUNO EM SALA DE AULA	Diálogo	• Ensino dialogista, • Evitar o ensino tipo colonial • É mais uma conversa,
	Empenho e desempenho	• Vertente do aprender • Empenho e desempenho
	Crítico – reflexivo - participativo	• Um aluno crítico, • Um aluno reflexivo

		<ul style="list-style-type: none"> • Participativo.
DIFICULDADES NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.	Alunos introvertidos	<ul style="list-style-type: none"> • Aqueles que não querem dizer nada • Pedir favores,
	Condições de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Condições físicas • Falta um pouco, a ventilação.
	Idade dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos onde a idade dos estudantes é muito alta, • Cursos pós laboral.
	Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em conjunto • Desafio que o desenvolvimento impõe. • Investigação entre os estudantes
PREPARAÇÃO DAS AULAS	Aproveitamento dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Depende dos alunos. • Medir a pulsão da turma • Em função do aluno que não sabe
	Auto preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Auto preparação quotidiana • Pegar o material vai ao quadro é já esta
	Facilitar a compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Como tornar acessível isto aqui que está no livro nos fascículos para o estudante.
	Sequência lógica dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da atividade anterior. • Planificação. • Execução. • Controlo.
PRAZER NA ATUAÇÃO	Reconhecimento social	<ul style="list-style-type: none"> • Fico alegre quando um aluno meu reconhece que o professor fez muito para eu atingir onde estou.
	Motivação intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação intrínseca. • Gostar de fazer e bem aquilo que eu faço
	Lapidação das mentes	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de lapidação • Elementos brilhantes na sociedade
	Sucesso dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Quando um aluno tem sucesso, • Fico feliz quando um aluno consegue singrar • Alguma coisa minha está li nesse estudante
PREOCUPAÇÕES E INTERESSES ATUAIS	Produção Científica	<ul style="list-style-type: none"> • Que haja produção científica, • Universidade, • ISCED • Próprio, • Investir muito na investigação científica.
	Carreira Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar a desempenhar na minha área do saber.

	Qualidade do Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da qualidade do Ensino • Ensino Superior • Ensino geral I e II Ciclo.
	Excelência	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorias no trabalho • Fazer sempre melhor • Crescimento na carreira • Excelência na vida

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela tabela apresentada é possível observar que em relação ao eixo prática pedagógica, as categorias determinadas e, tomadas para análise neste estudo são: Avaliação do Ensino Superior na região; Conhecimento; Progresso Científico; Ensinar; Atuação em sala de aula; O que prima no aluno em sala de aula; Dificuldades na atuação profissional; Preparação das aulas; Prazer na atuação; Preocupações e interesses atuais. Para melhor compreendermos os elementos manifestos pelos nossos entrevistados apresentadas nas subunidades de contexto de fala, que envolvem cada uma das subcategorias advindas das principais. A seguir faremos uma abordagem sobre cada uma delas. Nesta abordagem procuraremos atrelar o conteúdo expresso pelos nossos entrevistados com as distintas abordagens do tema que vem sendo realizados pelos pesquisadores da área e tomados como referências na fundamentação teórica do nosso trabalho.

4.2.3.1 Avaliação do Ensino Superior na região

A consideração da avaliação do ensino superior na região onde os professores exercem suas atividades “Região Acadêmica III” - UON – ISCED, que corresponde no âmbito regional as províncias de Cabinda e Zaire, vem em consideração de que não é possível falar sobre a prática pedagógica do docente universitário sem, no entanto, conhecer como os mesmos avaliam as condições postas em relação a instituição no exercício de suas atividades.

Explica-se o significado que tem a análise das características do ensino superior na região, considerando que a qualidade educativa de um programa universitário de graduação ou pós-graduação é a conjunção da excelência acadêmica e a pertinência social em sua acepção mais ampla e em sua composição se definem um conjunto de variáveis: pertinência e impacto social, tradição da instituição, docentes,

estudantes, infraestruturas e implementação dos currículos. Tendo em vista a atuação de professores, é preciso pensar, qual é o seu trabalho e quais condições de trabalho ele enfrenta para o alcance dos objetivos preconizados.

A reflexão feita leva-nos a pensar que não é possível falar da prática pedagógica sem no, entanto fazer uma análise das condições estruturais da instituição e dos condicionantes que a circundam. A análise das condições estruturais da instituição tem sido evocadas como instrumentos que pode conferir ao Executivo/Estado, enquanto órgão competente para a formulação e controlo da implementação de políticas que visam salvaguardar a qualidade da formação, no geral, como bem público maior possibilidade de regulação do subsistema e como instrumento de melhoria da qualidade. Assim, pretende-se analisar e compreender a relevância, a pertinência e o lugar da instituição a partir da análise das significações que os vários atores apresentam sobre esta temática.

Vale recordar que o ensino superior foi implantado em Angola (então colónia portuguesa), somente no ano de 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola. Com a proclamação da independência, em 1975, foi criada a Universidade de Angola (em 1976), mantendo-se uma única instituição de ensino superior de âmbito nacional. No ano de 1985, a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto, (em homenagem ao primeiro Reitor da mesma que por sinal foi o primeiro presidente de Angola Independente Dr. António Agostinho Neto), que se manteve até 2009 como única instituição estatal de ensino superior no país. Neste ano, a Universidade Agostinho Neto (UAN) foi “partida” em 7 universidades de âmbito regional, mantendo-se a UAN a funcionar em Luanda e na província do Bengo, enquanto as faculdades, institutos e escolas superiores localizadas nas demais províncias passaram a ficar afetos às demais seis novas universidades estatais. O leque das instituições públicas do ensino superior se amplia no ano 2014 com a redefinição da Região Acadêmica VII e a criação da Universidade Cuito Cuanavale, passando desse modo a se constituir na VIII região académica.

As referências sobre a análise do sistema educativo na Região Acadêmica III e no ISCED/UON, em particular são encontradas de forma explícita nos argumentos dos

nossos entrevistados que a subdividem em dois grandes campos: Debilidades e Fortalezas, sendo essas as subcategorias registradas para a presente categoria. As primeiras estão relacionadas aos pontos de estrangulamento do processo e as últimas com aquilo que se pode considerar como fortalezas na perspectiva de desenvolvimento institucional.

Assim, vamo-nos debruçar neste primeiro momento sobre os aspetos manifestos que constituem em debilidades do processo, para posteriormente falarmos sobre as fortalezas. Entre os diferentes aspetos manifestos pelos nossos entrevistados que caracterizam como debilidades da instituição foram: Perfil dos professores; Bibliotecas e bibliografia; Pós graduação; Pesquisa Acadêmica; Produção Científica; Publicação de obras; Laboratórios para as aulas práticas; Infraestrutura; Cooperação e comunicação.

Em relação ao perfil dos docentes, observa-se que o mesmo está relacionada com a formação acadêmica daqueles que foram os pioneiros do ensino superior na região, no caso docentes do ISCED/UON, pois foi a primeira instituição do ensino superior que surgiu na província de Cabinda no ano de 1999. O Prof. Hélvio, argumenta que a universidade em Cabinda “nasce com certa fraqueza, pois os que estiveram a dar aulas majoritariamente eram licenciados e sem perfil para a docência”, ou seja, eram indivíduos formados em diversas áreas do conhecimento humano mais que não tinham, na sua opinião “aquilo que chamamos de agregação Pedagógica”. Em função da necessidade que se impunha na altura para abertura e funcionamento de cursos superiores na região, dado que havia muita pressão da sociedade civil com a justificativa de que estavam a perder a juventude da cidade, uma vez que os mesmos buscavam formação superior em outras regiões fez com que, ainda segundo o Prof. Hélvio que “quem soubesse ler e escrever e tivesse conhecimentos académicos poderia dar aulas na universidade. Assim aconteceu na Região Acadêmica III no geral e no ISCED/UON em particular.

Segundo Gil, (2010, p. 1), essa situação se explica, pois durante muito tempo prevaleceu no âmbito do ensino superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse leccionar. Em função as

situações acima expostas levanta-se a seguinte questão: Hoje como se avalia o perfil dos docentes do ISCED/UON no curso de pedagogia? Em documentos que tivemos acesso do Departamento de Ensino e Investigação em Psicologia e Pedagogia, onde os docentes deste curso são domiciliados dão conta de que o perfil atual do professor universitário parece se renovar. O primeiro sinal dessa renovação pode ser verificado na formação dos professores que fazem parte desta pesquisa. Como se observou na caracterização da amostra, os mesmos possuem formação específica e com agregação pedagógica necessária ao exercício da atividade docente. Pelos dados obtidos do departamento observa-se que o mesmo controla um número de 9 professores Doutores, 14 mestres e 6 licenciados. Todos possuem agregação pedagógica.

As mudanças observadas no perfil dos docentes do ISCED/UON do curso de Pedagogia, podem estar ligadas as crescentes mudanças preconizadas e defendidas para a função docente, alicerçadas, não mais na dimensão ensino (transmitir informação, organizar atividades e avaliar), mas na dimensão da aprendizagem e/ou didática (organizar e tutorizar o processo para que os estudantes possam aceder aos novos conhecimentos, e desenvolver guias e recursos que os possam apoiar na sua construção), filiamos a caracterização de Zabalza (2007, p. 128) ao referir que os docentes podem passar de “especialistas da disciplina” a “didactas da disciplina”, acentuando desta forma a lógica do estudante, do processo formativo, dos contextos e dos recursos disponíveis.

Vale ressaltar de que não basta ter conhecimento para exercer a atividade de professor. É preciso estar munido de ferramentas necessárias para o pleno desenvolvimento desta atividade, manifestos em conhecimentos da área ou campo de atuação aliadas as técnicas de transmissão desse conhecimento (estratégias pedagógicas), aos estudantes para que o mesmo seja significativo para estes. Desse modo, e como nos diz Zabala (2007) “de especialistas de uma determinada área de conhecimento, os docentes passam para especialistas da disciplina”. Do mesmo modo, nos recorda Gil (2010, p. 1) de que o “professor universitário como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter

uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função”.

Aliada a questão da formação dos professores que não se enquadrava no perfil esperado para o exercício da atividade no ensino superior na área das ciências da educação, estava e continua em alta a questão da falta de bibliotecas e bibliografias para a demanda das necessidades dos professores e estudantes na maior parte das Instituições do Ensino Superior (IES), da Região Acadêmica III. Essa situação em particular faz com que os professores destas instituições trabalhem, segundo o Prof. Hélvio “sem qualquer recurso a bibliografia”. Para dar conta a demanda e expectativas educacionais dos estudantes na altura e, até ao momento, os professores são obrigados a “repetir os fascículos (apostilas) dos seus professores”. A designação “seus professores” é entendida no sentido de que muitos destes na falta de material de apoio, buscam recurso, por um lado, nos materiais que usaram no momento em que foram formados, por outro lado, em materiais de professores de outras instituições que trabalham com o mesmo assunto e ou disciplina.

Desde o surgimento do ensino superior até os dias de hoje, a maior parte das Instituições do ensino superior públicas em Angola e em particular os da Região Acadêmica III se deparam com a falta de espaço físico para o funcionamento das bibliotecas que, por sua vez, vêm-se aquém da demanda dos estudantes em termo de bibliografia para a consulta e aprofundamento dos conteúdos ministrados em aula. A questão que se levanta sobre as bibliotecas tem sido um dos condicionantes no desenvolvimento do senso crítico e criativo dos alunos, uma vez que os mesmos limitam-se apenas no material apresentado pelo professor que, por sua vez, na maioria dos casos, encontra-se descontextualizado da realidade angolana, pois retratam questões específicas de outras latitudes. Assim, as especificidades, ou seja, as questões locais na maior parte do tempo são postas de parte nas salas de aulas do ISCED/UON para se avaliar o assunto na generalidade.

Para o efeito, cabe a pergunta: O que está na base da falta de biografia e de espaços para o funcionamento das bibliotecas? A resposta a esta questão assenta em cinco elementos levantados pelos nossos entrevistados que, por seu turno se constituem em pontos de estrangulamento/debilidades do processo ensino

aprendizagem no ISCED/UON no curso de pedagogia, são eles: Ausência de cursos de pós graduação; Falta de apoio e incentivos para a pesquisa Acadêmica Científica; Dificuldades na publicação de obras; Ausência de Laboratórios para as aulas práticas e, finalmente a Falta de Infraestrutura própria para o ISCED/UON.

A situação relacionada com cursos em nível da “pós graduação” parece paradoxal, pois pela estatística obtida na instituição relacionada aos docentes do Departamento de Ensino e Investigação em Psicologia e Pedagogia, observa-se que a maior parte destes possuem o nível acadêmico de mestre e doutores. Em razão disso, surge a pergunta: Como se explica uma instituição que não tem nenhum curso de pós graduação, ter a maior parte dos seus professores com títulos de mestres e doutores? A explicação para isso é simples: Todos estes professores foram formados em outras instituições dentro e fora do país. Em razão disso, nossos entrevistados afirmam que “cada vez que nós mandamos um conjunto, ou um número determinado de quadros em formação fora do país não é fortaleza é fraqueza”.

Inicialmente a questão da ausência de cursos de pós-graduação era justificada na falta de um corpo docente diversificado para assegurar o funcionamento de tais cursos. Hoje o discurso mudou, uma vez que a instituição já possui um corpo docente diferenciado à altura de assegurar o funcionamento da pós graduação, a justificativa é baseada na morosidade para a aprovação dos referidos cursos que se regista por parte do ministério de tutela, sendo que a instituição no caso o ISCED/UON, em resposta a nossa colocação sobre para quando os cursos de pós graduação, afirmar que já deram entrada de propostas para o efeito de aprovação. Enfim, mais tempo se vai e até ao momento da realização da pesquisa o ISCED/UON, não contava com nenhum curso de pós-graduação na modalidade de lato sensu e muito menos na modalidade de stricto sensu.

A formação pós-graduada se constitui em espaço fundamental para a produção do conhecimento, na medida em que os estudos científicos têm a intenção de aumentar os horizontes das teorias que explicam os eventos do mundo. Eles servem para contrapor ou melhorar uma teoria já existente, para acrescentar informações, integrar dados, corrigir resultados ou expandir os grupos de estudo. Quando não se

observa em uma instituição atividades como estas os professores passam a trabalhar com o conhecimento que trazem como se o mesmo fosse o único, limitando dessa maneira a capacidade de os estudantes interporem sobre os assuntos em debate, uma vez que não têm outras fontes de consulta.

Quanto a “pesquisa Académica e Científica bem como a publicação de obras”, manifestos como pontos de estrangulamento das atividades na instituição são justificadas na razão de não haver verba e ou programas específicos para o efeito de financiamento para a pesquisa, conforme fica expressa na fala do Prof. Hélivio, “o professor ainda não é apoiado na área de investigação”. A constatação do Prof. Hélivio é justificada no facto de “não haver ainda dinheiro disponível para pesquisa científica”. Contrariamente, ao Brasil onde existem instituições de apoio e fomento à pesquisa, em Angola a questão não funciona do mesmo modo. Tanto o governo, como as empresas locais investem muito pouco para a investigação científica, facto que dificulta em muito o trabalho das instituições do ensino superior.

Em uma matéria publicada no Jornal ANGOP, com o título “Investigação científica em Angola, precisa de mais investimentos – Universitários” (09-12-2009), estudantes universitários angolanos defendem que o processo de investigação científica deve ser mais apoiado pelas instâncias competentes, e, sobretudo, absorver mais investimentos. Para que os estudantes sejam incentivados a prática constante de investigação científica é preciso que se criem instalações próprias e bem servidas do ponto de vista técnico e literário, assim manifestam alguns estudantes ouvidos na matéria publicada no jornal. Hora como podemos falar em avanço da ciência se não temos espaços e muito menos financiamento a pesquisa?

Para além, da falta de cursos de pós graduação onde a pesquisa científica é privilegiada, pela fala do Prof. Hélivio, e na matéria publicada pelo Jornal que privilegia a fala dos estudantes, fica evidente que o problema maior reside na falta de políticas claras para o fomento e financiamento de pesquisas visando, sobretudo o fomento a investigação científica fundamental e aplicada. A consideração fundamental relaciona-se as pesquisas feitas estritamente no âmbito da academia. No entanto, existem pesquisas que podem estar fora da academia realizadas, principalmente por empresas a estas relacionamo-las no âmbito aplicadas.

Outros elementos manifestos nesta categoria estão relacionados a “ausência de Laboratórios para as aulas práticas e a falta de Infraestrutura própria para o funcionamento dos serviços do ISCED/UON”. Começamos pelo último elemento. Na caracterização que apresentamos sobre o ISCED/UON, fizemos menção de que a instituição existe desde o ano de 1999 e funciona em instalações emprestadas de uma escola do II Ciclo do Ensino Secundário (Ensino Médio). As referidas instalações não oferecem condições nenhuma para o funcionamento de cursos do nível superior. Infelizmente, passados mais de 15 anos de funcionamento da instituição o figurino continua na mesma. Peso embora terem observadas algumas obras de melhoria feitas no espaço com a construção de mais sala. Essa situação vivida em quase boa parte das IES da Região Académica III, faz com que muitos serviços que deveriam funcionar na instituição não funcionem. Entre estes, para o caso do ISCED/UON destacam-se a inexistência de espaços para o funcionamento dos laboratórios para as atividades práticas dos estudantes ali matriculados. Assim, nos cursos em que devesse haver uma ligação direta entre os conteúdos teóricos e práticos, os docentes limitam-se apenas a apresentar a teoria deixando de lado as questões práticas. Para além da falta de espaço para o funcionamento dos laboratórios, outro serviço que também vê se prejudicado com isso, são as bibliotecas e ou salas de leitura.

Outro aspeto apresentado pelos docentes relacionados com as debilidades do ensino superior na região onde atuam e, em particular no ISCED/UON, prendem-se com a questão da “cooperação e comunicação”. Conforme a fala do Prof. Hélio, fica evidente que no ISCED/UON, “há uma grande debilidade na questão de comunicação. Eu tenho estado a dizer que comunicação é informação e informação é formação”. Pela fala do Prof. Hélio, vê-se que a falta de cooperação e a debilidade na comunicação entre os diferentes setores da instituição se constitui em um aspeto grave para o desenvolvimento institucional, pois sem informação não podemos falar em desenvolvimento institucional. Entendemos a cooperação na vertente de troca de experiências entre os diferentes setores e autores da instituição e comunicação na perspectiva de correspondência entre os autores da instituição, ou seja, todos os autores da instituição devem conhecer sobre as vivências, planos, intenções, projetos, documentos e circulares da mesma, a fim de serem socializados por todos que compõem a estrutura orgânica da instituição. A ausência destes elemento pode

dificultar muito o funcionamento de qualquer instituição com realce para as escolares.

Até aqui tudo o que apresentamos faz referência as debilidades. Em seguida vamos nos debruçar um pouco sobre as fortalezas da instituição. Os docentes por seu turno apresentam em suas falas elementos relacionados com as fortalezas da instituição. Entre estes destacam-se: Iniciação Científica; Universidades Públicas; Formação diversificada e Cooperação internacional.

No item, Iniciação Científica, os principais elementos que o caracterizam prendem-se com questões ligadas a elaboração de monografias, (Trabalho de Conclusão de Curso), por parte dos alunos sob a supervisão de um professor tutor e a realização de eventos de caráter científicos na instituição designados como “Jornadas Científicas”. A elaboração das monografias se constitui como requisito básico para a conclusão do curso. Atendendo aos diversos assuntos tratados e vividos ao longo dos quatro anos de formação nas distintas disciplinas que conforma o currículo do curso de pedagogia o estudante mediante suas inclinações e interesses investigativas escolhe uma área temática e sob supervisão de um docente “tutor”, desenvolve a sua pesquisa.

Os resultados das referidas pesquisas são apresentados ao público mediante defesa sob presença de um júri indicado pela instituição para avaliar a pertinência da pesquisa com base os requisitos metodológicos definidos pela instituição. A aprovação do trabalho confere ao candidato ao título de Licenciado em Ciências de educação na especialidade de Pedagogia. Caso o resultado for o contrário, dá-se mais algum tempo para que o estudante possa rever suas posições em relação ao assunto de que se propõe tratar.

Outro meio de divulgação e de troca de experiências académicas científicas prendem-se com a realização de Jornadas de iniciação científicas nas UOs da UON, tal como nos afirma o Prof. Hélio. “Hoje a nossa universidade realiza muitos eventos, em nível das unidades orgânicas há, Jornadas Científicas que se realizam. As jornadas de iniciação científicas normalmente são privilegiados os trabalhos dos estudantes em uma tentativa de impulsionar estes para o mundo da ciência. As

cinéticas são restritas, para que os docentes possam apresentar nelas os resultados de suas pesquisas.

A criação de novas universidades públicas mediante é demarcada pelos nossos docentes como um elemento de significação no aspeto de valorização do ensino superior em Angola e, em particular na região académica III. Segundo os nossos entrevistados, essa situação trouxe uma maior valorização do ensino, na medida em que possibilitou que o ensino fosse expansivo para todos os cidadãos em Angola. Gostaríamos realçar que a Universidade 11 de Novembro é uma das universidades que surge com a expansão do ensino superior em Angola. Somos a considerar que a criação das novas universidades se constitui em uma mais-valia para a província de Cabinda, pois permitiu a abertura e funcionamento na região de cursos que outra hora só eram lecionados na Universidade Agostinho Neto, bem como trouxe a autonomia administrativa das Instituições do ensino superior que anteriormente dependiam da UAN. Outra significância de realce é a possibilidade dos quadros locais estarem a ser formados em sítio.

Finalmente, entre os distintos elementos relacionados com as fortalezas da instituição manifestos pelos nossos entrevistados, encontram-se aqueles ligados aos itens formação diversificada e cooperação internacional. A primeira é apresentada como fortaleza pelo facto de a instituição ter muitos quadros com formação diferenciada (mestres e doutores), em distintas áreas do conhecimento. Para os nossos entrevistados, essa situação demonstra o interesse e preocupação da UON-ISCED, na diversificação da formação dos seus docentes como garante para um exercício profissional atuante e atual. “Eu penso que a Região Académica em que me encontro é daquelas que está muito preocupada com a formação diversificada do seu corpo docente e não só”, assim expressa o Prof. Hélio. Tal como já nos referenciamos em outros momentos desta pesquisa, a formação pós-graduada dos docentes desta instituição acontece, na maior das vezes fora do país, razão pela qual no primeiro momento os docentes apontam esta situação como uma das debilidades do ensino superior na Região onde atuam. Contudo, nesta fase referem-se dele como fortaleza na perspectiva de que “termos a possibilidade de mandar fora do país pessoas para se formarem para que esses, principalmente no ISCED/UON sejam os novos formadores, então isso significa dizer que

independentemente de qual seja a dificuldade que tenhamos há uma percepção bem-criada”. Como se vê, pela fala do Prof. Hécio, o retorno do assunto nos elementos relacionados com as fortalezas tem a ver com o facto de que ter docentes formados em outras latitudes se constitui em uma mais-valia, sendo que estes ao se constituírem como novos formadores poderão trazer outras visões e ou formas compartilhadas de atuação docente que socializadas poderão elevar a excelência na formação de novos professores.

Em relação a cooperação internacional, a mesma é considerada como fortaleza, pois segundo o Prof. Bengé, “na perspectiva internacional, me referido aos quadros que a instituição tem provenientes de várias cooperações. Temos no ISCED/UON, por exemplo professores que vem dos Estados Unidos de América, (...), do Congo Democrático (...) de Cuba, vem uma diversidade de professores, uma vasta gama de experiências que fazem com que a instituição em termos de fortaleza no quadro docente tenha essa dimensão grande. Como se vê, diante das demandas impostas e, considerando as oportunidades que o cenário internacional oferece em relação à mobilidade dos conhecimentos e da cultura científica, a UON-ISCED tem procurado encontrar na Cooperação - intra ou inter universitária – formas de angariar as alianças necessárias e imprescindíveis para alavancar os projetos da instituição.

Nesta perspectiva, somente para dar um exemplo, por meio de uma parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, foram formados 18 mestres e 9 Doutores, na sua maioria docentes do ISCED/UON. Para além desta parceria com a Faculdade de Educação da UFMG, existem outras em marcha no âmbito do programa de Pró-Mobilidade Internaonal da CAPES/AULP que aprovou o projecto de Criação do Laboratorio de Psicologia, Psicanálise e Educação no ISCED/UON em parceria com a FaE/UFMG, que na altura da realização desta pesquisa permitiu a mobilidade de pesquisadores, docentes e discente do Brasil para Angola e de Angola para o Brasil, inaugurando assim uma primeira experiência de intercâmbio de docentes e discentes entre a Fae/UFMG e o ISCED/UON. Acredita-se que o laboratório e a linha de pesquisa, dentro do programa que será criado no ISCED/UON, muito terão a contribuir para a compreensão das questões relativas à educação em Cabinda: seus sujeitos, seus espaços e tempos escolares e a relação com o conhecimento, em especial, com os campos da psicologia e da psicanálise aplicados à educação.

Assim como esta parceria, existem outras de âmbito local que concorrem para os mesmos propósitos.

4.2.3.2 Conhecimento

A história da humanidade revela que o processo de aquisição do conhecimento foi sempre um ato contínuo de construção e reconstrução por meio da história de vida dos povos. Desde os primórdios da civilização, a fim de garantir sua sobrevivência, o homem sentiu a necessidade de buscar e compartilhar conhecimentos. Para tal, precisava contar com um conjunto de atos, como: a intuição, a experimentação, a contemplação, a observação, as analogias, o raciocínio, e assim, resolver os problemas que surgiam.

Segundo Popper:

[...] quanto mais aprendemos sobre o mundo, quanto mais profundo nosso conhecimento, mais específico, consciente e articulado será nosso conhecimento do que ignoramos – o conhecimento da nossa ignorância. Essa, de fato, é a principal fonte de nossa ignorância: o fato de que nosso conhecimento só pode ser finito, mas nossa ignorância deve necessariamente ser infinita. Isto significa que não precisamos sentir-nos culpados por não ter resposta [...] (1982, p. 57)

A aquisição de conhecimentos, seja ele no ensino fundamental, médio, graduação ou pós-graduação é visto como elemento fundamental, como possibilidade de desenvolvimento econômico, político e social. Um dos compromissos de quem trabalha com educação e pesquisa é a produção de conhecimento sem deixar de olhar o aspecto multidimensional do seu trabalho, no qual estão contemplados os fatores constitucionais - biológico, cognitivo, afetivo, sociocultural e pedagógico. Vários discursos alertam para um processo de ensino aprendizagem dinâmico em que prevalece a construção de conhecimento. Muito embora existam as práticas sociais que nem sempre propiciam está realização.

Neste contexto Severino (2007 p. 21) observa que; “o estudante tem de se convencer de que sua aprendizagem é uma tarefa eminentemente pessoal: tem de se transformar em um estudioso que encontra no ensino escolar não um ponto de

chegada, mas um limiar a partir do qual constitui toda atividade de estudo e de pesquisa”. Tratando-se da produção do conhecimento na área das ciências humanas e sociais, torna-se extremamente importante aclarar os pressupostos epistemológicos que estão subjacentes a essa explicação, uma vez que é a partir dessa compreensão que podemos entender o papel do sujeito na construção da ciência e, portanto, identificar as implicações decorrentes de sua postura enquanto professor comprometido com a atividade de preparar os futuros professores.

Muitos são os estudos que se firmam na questão da aquisição do conhecimento a partir da reflexão da realidade e ou meio ambiente. Apesar de haver uma variedade e diversidade de estudos neste ramo, na verdade está longe o consenso entre os autores sobre o que predomina nesta relação. Assim, o propósito desta categoria foi de explorar que concepções os docentes do ISCED/UON no curso de pedagogia elaboram sobre o conceito conhecimento. As concepções pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, suas práticas estão diretamente ligadas à sua concepção de conhecimento. Desse modo, a concepção de conhecimento é um dos elementos que interfere na prática docente.

A partir das entrevistas com os professores relacionadas com a categoria conhecimento foi possível definir as seguintes subcategorias: Cultura; Saber; Informações e Experiência. A primeira subcategoria, cultura, engloba, por sua vez, diversos indicadores, nomeadamente: Cultura que um indivíduo tem em relação a uma determinada área do saber; Propriedade individual desse cientista. A subcategoria saber, inclui os seguintes indicadores: Saber científico; Experiência da socialização e Ciência acumulada. No que concerne à subcategoria Informações, a análise de conteúdo das entrevistas conduziu à consideração, entre outros, dos seguintes indicadores: Conjunto de informações e Competências. Finalmente, na subcategoria Experiência, podemos observar os seguintes indicadores: Domínio, relativo a uma determinada área do saber, experiência profissional, desdobramento nos diversos elementos da formação.

Pelas subcategorias acima apresentadas, observa-se que o conhecimento é apresentado em uma série de elementos que implicitamente denotam certas representações da epistemologia do conhecimento, e ou teoria do conhecimento,

que tem como finalidade investigar o relacionamento entre o nosso pensamento com os objetos de maneira geral, cujo objetivo é a explicação ou interpretação do conhecimento (humano) por meio do entendimento da realidade, partindo do pressuposto de que o homem é um animal cultural, há em sua constituição a necessidade de apropriação da herança cultural.

Ao apresentarem conhecimento como “cultura” que se manifesta em “cultura que um indivíduo tem em relação a uma determinada área do saber” e, “experiência da humanidade que é feita propriedade individual”, a mesma pode ser compreendida, por um lado, no âmbito do conhecimento popular que pode ser entendido como sendo, aspectos adquiridos pelo ser humano, em contato social, na convivência com outros seres que refletem evidentemente a natureza desses sujeitos caracterizados na linguagem, no modo de vestir, e cerimoniais onde manifestam a ancestralidade e que permitem a cooperação e comunicação entre aqueles que fazem parte daquele grupo. Por outro lado, no âmbito da perspectiva da psicologia histórico-cultural na medida em que “o referencial teórico vygotskiano aponta-nos, assim, para os processos pedagógicos como processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está balizado, por parâmetros culturalmente definidos.” (OLIVEIRA, 2000, p. 15). Em qualquer uma das formas que a questão de conhecimento como cultura for interpretada, essa construção depende tanto das condições do sujeito como das condições do meio, tanto quanto com a história e a cultura de outros indivíduos com quem a pessoa se relaciona e em outras instituições próximas como, por exemplo, a escola, ou contextos mais distantes da própria cidade, estado, país ou outras nações.

Como se observa, o termo cultura em si denota muitas implicações e atribuições que por vezes se manifestam em múltiplos. Por um lado é entendida como as manifestações de um povo, por outro e, como se observa nesta abordagem pela fala dos nossos entrevistados, representa o sinônimo do conceito. Na concepção da psicologia histórico-cultural a cultura diz respeito sobre a constituição das pessoas, dos povos, a formação das funções psicológicas superiores sendo de natureza cultural, implica a constituição das pessoas e não apenas o conhecimento que elas desenvolvem.

Tomado desta maneira, à ação pedagógica implica, segundo Sóle e Coll, (2009),

Que os conteúdos escolares constituem um reflexo e uma seleção (cujos critérios sempre são discutíveis e revisáveis) daqueles aspectos da cultura cuja aprendizagem considera-se que contribuirá para o desenvolvimento dos alunos em sua dupla dimensão de socialização – na medida em que aproxima da cultura do seu meio social – e de individualização, na medida em que o aluno construirá com esses aspectos uma interpretação pessoal, única, na qual sua contribuição é decisiva, (p. 21).

Na senda do que os autores nos apresentam podemos depreender de que na prática escolar os conteúdos não podem ser tomados de maneira estática. Em função da dinâmica que se observa em relação a mobilidade dos próprios aspectos que compõem a cultura de um determinado povo, a prática escolar pode, igualmente acompanhar essa dinâmica no sentido de proporcionar aos sujeitos conhecimentos que poderão contribuir para o desenvolvimento dos estudantes no aspecto social e individual. Os conteúdos escolares, sendo tomados como critérios discutíveis e revisáveis, implica um movimento em sala de aula que se manifesta na interação entre os sujeitos que compõem o processo ensino-aprendizagem.

Pela interação, admite-se uma relação entre os intervenientes do processo sem que ninguém se sobrepõe ao outro. Ou seja, esta abordagem, “assume todo um conjunto de postulados em torno da consideração do ensino como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões”. (SÓLE E COLL, 2009, P. 22). Fica evidente pelo postulado dos autores referenciados de que esta abordagem não coaduna com posturas pedagógicas que evidenciam a superioridade de um dos elementos do processo ensino-aprendizagem, o que exige do professor o trabalho com metodologias ativas que põem em evidencia o caráter funcional dos estudantes.

Em relação a perspectiva apontada que relaciona conhecimento com o “Saber”, uma referência importante, seja feita aqui, pois relacionar conhecimento com saber para muitas áreas de conhecimento não é possível. Segundo Charlot, o saber é

produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem.” (CHARLOT, 2000). Pela definição de Charlot verifica-se que a formação de um corpo de conhecimento em torno de uma ciência representa um conjunto de saberes.

Japiassu (1991, p. 15) considera saber como “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. O conceito acima apresentado carrega consigo todos os tipos de saberes o que não é possível em ciências da educação, uma vez que o professor não conhece tudo. Além disso é importante que se tenha claro nesse processo a existência de outras formas de saberes traduzidos em não científico, científico e o próprio pré-saber que dá lugar a qualquer uma das formas de saber que dão consistência ao conhecimento humano.

Mediante as justificativas apontadas que dão conta de que este saber baseia-se no “Saber científico”, na “experiência da socialização” e na “ciência acumulada”, pode se atrelar a mesma em análises baseadas em provas, ou seja, nesta condição o conhecimento é concebido como sendo aquele que é produzido na academia por meio da investigação científica. Ao se pensar assim, estaremos a relacionar o saber científico com a abordagem, racionalista que a predominância, se não a exclusividade, volta-se para a atividade do sujeito, a quem se atribui o papel de criador da realidade.

Para esta abordagem, o conhecimento é inato ao homem. Este já nasce com a razão pura. Segundo esta concepção as ideias ou os princípios já existem na mente dos indivíduos e, portanto não surgem de fora para dentro. Por esta concepção os processos educativos pouco ou quase nada podem fazer para alteração das determinações inatas do indivíduo.

O professor ao valorizar o conhecimento científico como o único válido, segundo Ribeiro (2013) “estabelece uma ruptura com o conhecimento prático, e também com o conhecimento subjetivo das realidades em que o sujeito aprendente desenvolve as

suas experiências de vida”. Neste sentido, para cumprir com a sua obrigação o mesmo adota um modelo pedagógico em que se posiciona como um transmissor, ocupando o lugar de excelência no processo ensino aprendizagem, pondo de lado a figura do aluno que passa a ser considerado como passivo, na medida em que o docente está preocupado em cumprir com as metas previamente estabelecidas para o processo.

Nesta abordagem a relação docente formando, segundo Ribeiro (2013, p. 26) pode ser considerada como dissimétrica, ou seja, a partir do momento que:

O saber se situa no formador e o não saber no formando, não existindo qualquer espaço de para a comunicação das representações pessoais, mas antes, a desvalorização de outras dimensões da complexidade do processo educativo/formativo, levando à atomização do conhecimento e, como produto, a um tipo de conhecimento fragmentado e autocrático. Nesta visão de educação, formação e escola apresentam-se como instrumento de reprodução social e os resultados de aprendizagem são entendidos em função de representações estereotipadas, em que a homogeneidade das estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação decorre de formas de julgamento com base no conhecimento objetivo que os formandos conseguem demonstrar. (RIBEIRO, 2013 p. 26).

Neles, admite-se a supremacia do sujeito que conhece sobre o objeto do conhecimento. Não existe uma preocupação explícita com a garantia da objetividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir de suas experiências e valores. Ou seja, somente aquilo que passa a ser significativo para o sujeito é que pode e deve ser considerado objeto do conhecimento.

Tem como base filosófica o racionalismo de Descartes, em que onde há a indagação a respeito da capacidade humana para conhecer a verdade ((SCHAFF, 1995). Esta verdade é alcançada através de ideias fundamentais que estão inatas na alma e não a partir da realidade do mundo, que deixa de ser a origem do conhecimento (GHIRALDELLI, 2002). A busca pela verdade vai encontrar no sujeito, na subjetividade, os critérios para afirmar algo como verdadeiro, quer dizer, o sujeito possui precedência no processo de conhecimento.

Para Descartes, as ideias fundamentais claras e distintas não se originam do particular, pois já se encontram no espírito do ser humano, como instrumentos de

fundamentação para a obtenção de outras verdades. São ideias inato, que não tem a possibilidade de erro, uma vez que vêm da razão, não sofrendo influências das idéias que vêm de fora (ARANHA, 1996). Portanto, O ambiente pouco ou nada influencia a trajetória de vida do indivíduo, ou seja, o ambiente não influencia no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

A influencia da racionalidade é notória na produção de pesquisas centradas no indivíduo e na análise da interação professor-aluno, no âmbito restrito da sala de aula. Em contrapartida, quando transportado para o delineamento de pesquisas avaliativas representou um avanço e norteou a geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes. Por exemplo, enquanto no modelo “positivista/objetivista” a ênfase recai sobre a medida do produto observável, no modelo “subjetivista” a preocupação volta-se também para a apreensão de habilidades em desenvolvimento, de processos sentidos e vivenciados e de fatores existenciais que estão presentes nas condições humanas, mas, não necessariamente refletidos nos produtos demonstráveis.

Quanto a subcategoria “Informações”depreendemos queo conhecimento aqui é visto na perspectiva empírica, ou seja, sendo tomado como “conjunto de informações” que poderão conduzir a aquisição de “competências”, o conhecimento é aquele que adquirimos no dia-a-dia, por meio de tentativas e erros em um agrupamento de ideias. Assim, por esta perspectiva conhecimento é visto como aquele que não precisa ter comprovação científica. Tomado desta forma o conhecimento se manifesta em determinadas compreensões elaborados por um grupo (povo) para dar resposta a determinadas situações vivências que carecem de uma resposta científica.

Sendo entendido dessa forma, na sala de aula, os docentes se caracterizam como transmissores do conhecimento, sem no entanto, se preocuparem com a vinculação prática destas informações com a realidade vivida. Os estudantes, por sua vez, são chamados a absorver as referidas informações sem, no entanto, questionarem sobre a veracidade do referido conhecimento.

Esta forma de conceber o conhecimento tem a ver com a maneira como a maior parte dos docentes foram educados em suas famílias. As primeiras aprendizagens do indivíduo são proporcionadas pela família através das experiências educacionais com o objetivo de orientar e dirigir a atividade do filho na infância. São experiências de treino que ocorrem em diferentes níveis de consciência sem que, na maioria dos casos, os pais percebam conscientemente que tentam influenciar o comportamento da criança.

Os psicólogos acreditam que muito dessas aprendizagens não são retidas, mas o que o sujeito mantém, definitivamente, são os sentimentos que seus pais têm com relação a existência de sua pessoa e com relação à vida em geral, os quais formarão a base para firmar o seu autoconceito e o seu conceito acerca do mundo que o cerca. Ressaltam, também, que a presença ou ausência dos pais, as condições do lar e as relações entre pais, filhos, irmãos moldam a criança em seus primeiros anos de vida, de forma que a sua experiência inicial será determinante para o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

A escola desempenha um papel menor do que o lar na moldagem da personalidade do sujeito. Entretanto, dado ao tempo de duração da vida escolar (em geral, no mínimo, dos sete aos dezoito anos de idade), o tipo de escola frequentado e o tipo de professores que o indivíduo encontra, também influencia consideravelmente o seu crescimento intelectual, emocional e social. Contudo e, de acordo com Bernheim e Chaui (2008, p. 34):

[...] esses novos paradigmas educacionais e pedagógicos se fundamentam nas contribuições da psicologia e da ciência cognitiva contemporâneas, sobre como o ser humano aprende, e nos levam a reconhecer que o estudante precisa não só adquirir informação como também aprender estratégias cognitivas, isto é, procedimentos para adquirir, recuperar e usar a informação.

Quanto a subcategoria “Experiência”, a mesma, em nosso entender, pode estar atrelada a concepção filosófica segundo a qual o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é concebido como um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo - o conhecimento - é o reflexo,

a cópia do objeto, reflexo que cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito.

A mesma atribui um grande poder ao ambiente no desenvolvimento humano. Para estes o homem é semelhante a uma “tabula rasa” e, através da experiência com as coisas no mundo ele adquire conhecimentos. Para estes, o conhecimento procede principalmente da experiência. O indivíduo ao nascer nada tem sobre o conhecimento. O mesmo adquire-se de fora para dentro, como resultado da experiência, ou seja, do ambiente é determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Em oposição ao inatismo, a concepção comportamentalista ou ambientalista atribui um grande poder ao ambiente no desenvolvimento humano. Cada pessoa é vista como aquela que pode se adaptar ao meio em que se encontra. Esta teoria deriva da corrente filosófica chamada empirismo, que dá ênfase à experiência sensorial como fonte de todo conhecimento, e tem no filósofo Locke seu principal expoente, o qual afirmava não haver nada em nossa inteligência que não tenha passado antes pelos sentidos (MARQUES, 2001). Estes se reúnem e formam as percepções, que originam as associações e tornam-se ideias (CHAUÍ, 2001).

No campo educacional, este modelo “pressupõe, pois, que o sujeito seja um agente passivo, contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos vindos do exterior, papel semelhante ao de um espelho (no caso das percepções visuais). As diferenças entre as imagens da realidade percebidas pelos diferentes sujeitos que conhecem reduzem-se às diferenças individuais ou genéricas do aparelho perceptivo” (SCHAFF, 1995, p.74-75).

Consideramos ser importante está representação, pois cada uma das formas de conhecimento representadas pelas falas dos nossos entrevistados, se justificam, em nosso entender, pela forma como muitos destes foram formados e ensinados a serem professores. Cada uma das formas de conhecimento apresentado pelos professores concorre para um tipo específico de aprendizado. Em função do que são as investigações no campo das ciências da educação, mormente relacionadas a formação de professores e atuação destes, por meio das práticas pedagógicas, já

não se concebe que os mesmos pensem o conhecimento sob prisma do “saber, informações e experiências”, que estejam descontextualizados da realidade dos sujeitos envolvidos na aprendizagem pois estas formas de conceber o conhecimento tem levado a uma descaracterização do trabalho do professor na medida em que muitos destes atuam como meros transmissores de informações aos alunos, pautando desse modo em uma formação baseada na racionalidade técnica.

4.2.3.3 Progresso Científico

Nesta pesquisa, o conceito progresso científico foi relacionado com a palavra desenvolvimento. Nossa intenção em não apresentar logo de primeira a palavra desenvolvimento foi, por um lado, no sentido de não desviar a atenção dos nossos sujeitos em função das distintas conotações e aplicações que a palavra desenvolvimento é tomada, sobretudo como finalidade de justificar o fim último de toda atividade educativa, ou seja, como produto do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, em função de a pesquisa estar ligada ao campo da educação em que o desenvolvimento não é medido, na vertente de que ninguém pode medir o conhecimento, procuramos trazer uma palavra ou frase que fosse casar com os objetivos do nosso trabalho na medida da valorização de processos e não finalidades e muito menos produtos. Assim, em vez de desenvolvimento designamo-la por progresso científico.

Para está análise, tomamos como ponto de partida a definição de desenvolvimento/progresso científico, proposta por Ribeiro (2013), que dá conta de que:

O conceito desenvolvimento está associado a uma progressiva valorização das diferentes dimensões do desenvolvimento psicológico, através da relação que o sujeito estabelece com as múltiplas tarefas do seu quadro de vida lhe determina. Este tipo de desenvolvimento subentende um tipo de aprendizagem que valoriza a construção pessoal do futuro professor num processo contínuo que, através das suas vivências, vai progressivamente modificando as suas estruturas de pensamento, reestruturando-as no sentido de um maior equilíbrio que se reflete na relação com os outros e com as situações educativas. (RIBEIRO, 2013 p. 30).

A noção de desenvolvimento apresentado por Ribeiro em nossa perspectiva rompe com a ideia que durante muito tempo foi veiculada no ensino, vindo das ciências biológicas que dava conta de desenvolvimento na perspectiva de mudança, ou seja, como os próprios dizem “metamorfoses”. Sem ser nossa intenção fazer uma descrição exaustiva sobre o conceito, tendo em conta a abordagem ligada a biologia, para este momento vamos nos apegar apenas no desenvolvimento tendo em conta a vertente da psicologia e da educação voltada a abordagem histórico-cultural.

A partir das respostas dadas pelos docentes entrevistados a questão referente ao progresso científico, da sua análise, identificámos três subcategorias: Resolução dos problemas sociais, Escrita acadêmica/ Publicação e Inovação e criação científica.

Na subcategoria “resolução dos problemas sociais”, são apresentadas justificativas em torno de elementos que denotam o conceito de progresso científico ligado a àquilo que o indivíduo é capaz de fazer mediante conhecimento. Para os nossos entrevistados, só se pode falar em progresso científico, quando “os cientistas, a eles são apresentados alguns problemas que afetam negativamente a sociedade o desenvolvimento econômico, político e social e, quando eles conseguem fazer os estudos, trazem os resultados e esses resultados são implementados e surgem efeitos positivos”, Prof. Hélivio. Ora, o progresso científico tomado desta forma preocupa-se apenas com os resultados e não com o processo pelo qual o indivíduo passa até chegar aos resultados. Aqui, o importante é aquilo que o sujeito é capaz de fazer e não até que ponto ele chegar aos resultados.

Na sala de aula, especificamente o professor ao trabalhar assim, estará direcionando sua prática unicamente com aquilo que o estudante é capaz de produzir no final do semestre e ou ano letivo tendo em conta o conteúdo ministrado. Assim, as mudanças e as transformações que ocorreram ao longo do ano, o empenho e desempenho do estudante demonstradas pela participação em debates e seminários, a valorização de suas experiências pessoais, convicções, valores, tipos e níveis de saberes, enquanto pessoa com uma individualidade própria e portadora de uma cultura que é importante conhecer não são tidos em conta nesse

processo. O objetivo final é o que o estudante foi capaz de produzir diante do desafio que lhe foi imposto.

Fria e sem valorização do outro e seus esforços de progresso é a forma como caracterizamos essa maneira de conceber o progresso científico. Nela os professores classificam os estudantes sob duas perspectivas: Bons e maus. Serão bons na medida que for capaz de dar resposta satisfatória sobre o problema que lhe for apresentado. Atenção resposta satisfatória naquilo que é a visão do professor. Mau, no sentido de que não consegui superar a expectativa do professor e da sociedade, uma vez que não se saiu bem no problema que lhe foi apresentado. Esta forma de representação e de classificação desconsidera o processo e passa a considerar apenas os resultados de aprendizagem.

Outro elemento referente a categoria progresso científico apresentado pelos nossos entrevistados, está relacionada a “Escrita Académica/Publicação”. Não muito diferente da primeira subcategoria apresentada, nesta os professores se referem, especificamente no ensino superior. Para estes, neste nível de ensino, só se pode falar em progresso, na medida em que o professor for capaz de escrever textos, artigos e publicar os mesmos. Em seu argumento o Prof. Hércio afirma que, pelo facto de, “muitos docentes agora já apresentam muitas publicações e participações em eventos e bancas com um número considerado de pontos”, isso revela um certo progresso científico. Ainda na mesma linha, o Prof. Benge, relembra que “um professor que não faz nenhum artigo não tem nenhum progresso científico”. Transportando isso para a atuação docente, pensamos que o mesmo poderá ter uma visão não muito diferente com o que aqui descrevemos relacionada a subcategoria resolução dos problemas sociais. Claramente, vê-se que o progresso científico é visto em função daquilo que o indivíduo é capaz de fazer e apresentar para a sociedade. Aquilo que está dentro e que não é visível não é tido em conta nesse processo. Esta visão de progresso científico, choca com a visão apresentada pelos teóricos a perspectiva histórico-cultural que denotam que o professor tem de considerar o que a pessoa é capaz de fazer uma vez que o desenvolvimento não é um processo linear. O mesmo ocorre entre o vai e vem e pode se experimentar muitos dissabores mais que isso, não significa necessariamente que a pessoa não aprendeu.

A concepção “Inovação e criação científica” que se apresenta como a terceira subcategoria da categoria progresso científico traz consigo um avanço em relação as duas primeiras apresentadas, pelo facto da mesma considerar elementos importantes, tais como: inovação e criação, que se deve ter em conta quando falamos em progresso e, no caso, progresso científico. O Prof. Hélio, leva-nos a refletir que o progresso científico “deve trazer inovação e criação científica”. Assim, ainda segundo o Prof. Hélio, para que o docente chegue a estes preceitos é importante que o seu trabalho “[...] se desenvolva num espírito de investigação, ou seja, não temos como falar de progresso científico sem antes falamos de investigação, pois é a investigação que traz a inovação é a investigação que permite a criação do novo, portanto progresso tem a ver com esses elementos”. O Prof. Hélio, dá um salto na medida em que passa a considerar em sua fala não apenas os produtos do processo de ensino aprendizagem, como anteriormente vimos, mas também os processos desse mesmo processo representados por meio da inovação.

Inovação na educação superior deve ser entendida como “conjunto de alterações que afetam postos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas a missão da educação superior”. (MASETTO, 2004, P. 197). Ainda segundo o mesmo autor, as inovações no ensino superior caracterizam-se de três formas a saber: Inovações provocadas no ensino superior por mudanças na sociedade em que vivemos, inovações provocadas por reflexões sobre o papel e a missão das universidades em nossos tempos e inovações curriculares implementadas no ensino superior com alterações significativas na organização, na gestão e na formação dos professores. Bem me parece que para o presente trabalho estamos a considerar todos estas modalidades, pois todas elas atendem aos nossos objetivos.

Ao considerar que o progresso científico deve ser visto, na vertente de inovação e criação e, que a inovação e a criação só se desenvolvem em um ambiente de investigação, fica claro que os professores percebem-se como sujeitos em transformação e promotores da transformação, revelando que estão a constituir-se e a participar da constituição dos outros, no caso, seus estudantes. O progresso

científico tomado desta forma implica um trabalho em conjunto entre os diferentes autores para que haja transformação e reforçam a ideia de que todos são sujeitos histórico-culturais, conforme descreveu Vygotsky em seus diversos textos. O papel do professor se revela como o agente que pode interferir intencionalmente na zona de desenvolvimento iminente dos estudantes promovendo avanços que deliberadamente poderiam não ocorrer e, conseqüentemente, a transformação de seus processos de desenvolvimento.

As duas primeiras subcategorias apresentadas para a categoria progresso científico quando relacionados no processo ensino aprendizagem, revelam que o papel do professor está articulado a uma visão de medida. Assim, pode se inferir que em seu trabalho a questão do erro tem sido muito pouco trabalhado na medida em que os mesmos estão preocupados com aquilo que a pessoa será capaz de fazer, em vez dos processos ou passos que a pessoa leva para conseguir fazer tais coisas. A terceira e última caminha na direção contrária das duas primeiras. A consideração, inovação e criação científica, denota um trabalho de parceria e de colaboração entre os participantes do processo ensino-aprendizagem. Nela o docente preocupa-se não com os produtos, mas com os processos que levar aos produtos.

4.2.3.4 Ensinar

A etimologia revela que o verbo Ensinar deriva do latim: *insignire*, quer dizer "marcar, distinguir, assinalar". No dicionário Porto Editora, versão *on line*, ensinar é descrita como: transmitir conhecimentos e competências a, doutrinar, instruir sobre, indicar, adestrar, treinar, dar uma lição a v.t dar aulas, lecionar. Por seu turno, Bernheim e Chauí, (2008, p. 13), consideram o ensino "como a rápida transmissão de conhecimento registrado em manuais de fácil leitura, de preferência amplamente ilustrados e apoiados por CDs". Ela é bastante significativa no que diz respeito às diferentes vias de abordagem do fenômeno e bastante representativa dos principais embates - teóricos e práticos - que têm atravessado o cotidiano dos profissionais interessados no desenvolvimento de novas práticas para o ensino. Psicólogos, pedagogos, educadores em geral e também os linguistas - teóricos e aplicados - têm sido convocados a participar da reflexão sobre o fenômeno e a interagir nesse cotidiano.

Desde há muito tempo, os homens tem evidenciado esforço para passar o conhecimento sobre os acontecimentos da natureza e a forma de lidar com a mesma para o proveito do próprio homem as gerações mais novas, desse modo, começaram a surgir os primeiros professores. Quem foram os primeiros professores do mundo? Para dar resposta a esta questão, recorreremos a história da humanidade que, prontamente, nos responde: os sofistas. Esta era a denominação de um grupo de intelectuais, pensadores e cientistas que sistematizavam e transmitiam grande parte do conhecimento que, ainda, é estudado na atualidade. Eles eram conhecidos pela sua inteligência e alta habilidade de argumentação. Esses mestres itinerantes surgiram na Grécia por volta dos séculos IV e V a.C. e, em suas viagens, tentavam atrair jovens para oferecer-lhes educação e encaminhá-los na vida pública em troca de remuneração.

Como se observa, a função de ensinar é muito anterior ao processo de criação das primeiras instituições educadoras da História. Antes mesmo que a escrita fosse desenvolvida, a oralidade, em conjunto com outros processos comunicacionais, tiveram a importante função de repassar aquilo que era considerado importante. Instigado pela simples imitação ou pelo relato oral, o homem conseguiu produzir e difundir as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. Para Pimenta e Almeida (2011, p. 8), ensinar:

É uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um processo formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma determinada área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre tantos.

O ensino é manifesta pelas diferentes formas de abordagem do conhecimento socializado ou transmitido através da prática dos currículos nas escolas com recurso à didática e à pedagogia. Os mesmos alteram-se continuamente, mediante inovações de várias magnitudes, resumindo-se, geralmente, em reformas educativas ou, em algumas vezes, simplesmente em reformas curriculares, como forma de

investimento. Estas por seu turno têm o objetivo de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem.

Ao se pensar assim, na atualidade várias defesas estão ocorrendo em torno do trabalho docente na sua missão primária. Dentre os paradigmas aceitos nesse em sala de aula, há aquele que enfatiza uma reflexão contínua do aluno sobre os materiais escritos. Uma denominação que está sendo bastante usada “é a do Ensino voltado a mudança do papel e das atividades do professor de ministrador de aulas e transmissor de informações para o de mediador pedagógico entre os alunos e suas aprendizagens para o desenvolver relação de parceria e responsabilidade com eles e trabalhar” (MASETTO, 2012, p. 15). As discussões acerca do Ensino surgem no meio acadêmico angolano e brasileiro em um contexto de reflexões sobre a importância das habilidades necessárias para os saberes necessários para a docência, estes que estariam para além do simplesmente saber ler e escrever como acabamos de escrever.

O trabalho do professor em qualquer nível de ensino está atrelada fortemente a ideia da aprendizagem, que, por sua vez, está diretamente vinculada ao processo ensino-aprendizagem, que depende de um planejamento docente que envolve estratégias de ensino a serem desenvolvidas no contexto da aula. Entre estas estratégias, destacam-se as diversas formas de que os professores utilizam para a apresentação dos conteúdos com vista o conhecimento dos alunos.

Para Gil (2012, p. 27):

Os conceitos de ensino e aprendizagem encontram-se indissociavelmente ligados. Porém, ao se falar de ensino, evocam-se conceitos como: instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimento, que indicam o professor como elemento principal do processo. Já, ao se tratar da aprendizagem, evidenciam-se conceitos como: descoberta, apreensão, modificação de comportamento e aquisição de conhecimentos que se referem diretamente ao aluno.

Na perspectiva apresentada por Gil (2012) observa-se que o ensino e a aprendizagem caminham de mãos dadas. O ensino se manifesta pelas diferentes formas de abordagem do conhecimento socializado ou transmitido através da prática

dos currículos nas escolas com recurso à didática e à pedagogia. Os mesmos alteram-se continuamente, mediante inovações de várias magnitudes, resumindo-se, geralmente, em reformas educativas ou, em algumas vezes, simplesmente em reformas curriculares, como forma de investimento. Estas por seu turno têm o objetivo de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem, contudo, é resultante da interferência de diversos fatores – intelectual, físico, social, emocional. Diz respeito também à maturação, mas abrange os fenômenos comportamentais que ocorrem durante o desenvolvimento do indivíduo, em um sentido mais amplo, a mesma está relacionada a aquisição dos hábitos, os aspectos da vida afetiva e a assimilação dos valores culturais, além do aprendizado escolar. O termo aprendizagem refere-se, geralmente, a mudanças de comportamento resultantes da experiência do sujeito que se processam dentro do ambiente em que vive e envolve respostas a estímulos externos e internos ao seu organismo.

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento, alcançando um enriquecimento do potencial do desenvolvimento do sujeito, é necessário que vá além da simples retenção do conteúdo, passando a ser significativa, qualidade que atingirá se envolver o raciocínio, a análise, a imaginação e o relacionamento entre ideias, objetos e fatos. Assim, se torna plena de significado para quem aprende pela possibilidade que oferece de aplicar o conhecimento ou habilidade construídas quando bem lhe convier.

Feita esta abordagem, em relação a subcategoria Ensinar, os elementos que caracterizam a mesma manifestos pelos nossos entrevistados, se configuram em: Transmissão da cultura, Construção de conhecimento, Prática tradicional e fomento da cultura. No primeiro caso “transmissão da cultura”, observa-se que cultura é entendida como conhecimento. Por meio deste entendimento, o Prof. Hélvio, advoga que ensinar é “a prática de levar ao destinatário a cultura do povo. Ensinar é isso mesmo, pegar na cultura que também é minha para transmitir em outros, entregar nos outros para que a cultura seja permanente”. Duas expressões ressaltam nossa análise para este pensamento: “Prática de levar ao destinatário” e “pegar na cultura [...] entregar nos outros”. O destinatário do processo de ensino para o caso que se

refere é o estudante. Se formos a levar e ou entregar essa cultura manifesta em conhecimento, então estamos a querer dizer de que as atividades dos docentes pautam-se, unicamente em um processo em que um dá e outro recebe impavidamente sem, no entanto, questionar a situação.

Nesta linha de pensamento sobre o ensino, ressalta pura e simplesmente a questão da transmissão dos conhecimentos. Como nos recordam, Pimenta e Almeida (2011, p. 8) “o fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, em um tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que se realiza em sua atuação profissional específica; as experiências progressivas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor”.

Cabe ressaltar que os valores importantes de uma cultura são reafirmados no sistema educacional e, é o professor que assume o papel fundamental na transmissão desses conhecimentos, razão por que pode ater-se ainda ao fato de que a coerência ou incoerência com que realiza a disseminação das ideias da sociedade pode causar conflitos na personalidade do seu estudante, chegando a resultar em desajustamento. Contudo, é importante ressaltar que para além da figura do professor, outros fatores também devem ser considerados para que a mesma se realize de maneira exitosa. Pelos aspectos apresentados que ressaltam a questão da transmissão de conhecimento, pode-se atrelar isso a metodologias do tipo tradicional, na medida em que as mesmas, consideram apenas um aspecto da relação ensino-aprendizagem. No caso concreto o professor se sobrepõe aos estudantes, passando estes a serem considerados como vazios.

No aspeto relacionado a “construção de conhecimento” o Prof. Hércio, dá um salto, rumo as tendências atuais votadas para o ensino que destacam o processo como sendo uma construção, pois e como o mesmo afirma, “mas do que ensinar eu diria é essa construção de conhecimentos”. A noção de construção de conhecimento envolve consigo um trabalho colaborativo entre o professor e os estudantes, Não se trata aqui de um se destacar mais que o outro, trata-se, porém de uma relação de auto colaboração em que os dois trabalham sob um mesmo aspecto, sob orientação do professor com vista a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Assim para esta perspectiva não se põe em conta a questão da transmissão de

conhecimento, mas sim de construção que, em nosso entender, está relacionada à teoria Piagetiana.

Diferente de Vygotsky que analisa o desenvolvimento do psiquismo humano como atrelado às condições históricas em que o homem se desenvolve, Piaget parte de um modelo biológico para a compreensão de desenvolvimento. Na perspectiva piagetiana, podemos observar que a mesma afirma que a formação do sujeito não resulta apenas da experiência com o meio social, como defende a concepção behaviorista, nem é fruto somente da herança biológica, como enfatiza a abordagem inatista. Esta concepção defende que o indivíduo se forma na interação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido, através do processo de assimilação e acomodação.

Segundo, Gomes (2002, p. 42), "Piaget formulou uma teoria do desenvolvimento e não de aprendizagem, por isso apresenta como condição do aprender o desenvolvimento de estruturas mentais que possibilitam a compreensão do mundo que nos rodeia". Esta abordagem considera que a aprendizagem depende do desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem vai depender do nível de desenvolvimento que o sujeito já alcançou, de forma que, o desenvolvimento vem antes da aprendizagem, e é o desenvolvimento que cria as condições para a aprendizagem.

Na prática escolar, os seguidores desta concepção advogam que o ensino tem de seguir o desenvolvimento. Isso decorre segundo os teóricos em função de que o sujeito só irá aprender a partir do amadurecimento de suas funções cognitivas, compatíveis como nível de aprendizagem. A abordagem piagetiana ressalta o papel ativo da criança no processo de construção de conhecimento e a importância da relação entre professor e aluno, em que o professor assume um papel de facilitador e desafiador do processo de aprender. Os erros são considerados nesta abordagem como elementos a serem ponderados, pois os mesmos não representam recuo, mais, sim, desníveis que impedem em algum momento a pessoa chegar ao conhecimento.

Na subcategoria relacionada a “prática tradicional”, o Prof. Bengue, entende que a palavra ensino posta dessa forma denota uma prática tradicional, ou seja, aquela em que o aluno não era tido nem achado neste processo. Nas palavras deste observa-se que “a palavra ensinar dá uma conotação que implicitamente aparece o poder científico do professor, o que nós remete a uma prática em termos de relação entre o docente e o estudante a uma seta vertical e não horizontal, ou seja, tem uma perspectiva muito tradicional. Assim, segundo o mesmo, para se fugir desta conotação do ensino como prática tradicional, o mesmo prefere usar a expressão ensino-aprendizagem, ou seja:

Podemos substituir o verbo ensinar com outras palavras ou outros verbos que minimizariam essa presença de poder simbólico que já carrega o próprio termo diante do estudante porque não é satisfatório, por exemplo, na qualidade de professor, numa sala de doutoramento ouvir alguém ou um professor a dizer: Eu estou a te ensinar. Dá uma visão de que você não sabe nada e ele está ali pronto para encher-te a cabeça de verdades que para ele são verdades absolutas. Portanto para mim o termo ensinar nos remete uma prática tradicional poderíamos ver um termo que poderia substituir ensinar, processo de ensino - aprendizagem, porque ali eu penso que da palavra processo eu não estou a dizer se é um processo só do aluno ou do professor para o aluno, mas também a palavra processo nos indica que a um leque de procedimentos ali em que nessa sala de aula eu como professor não, simplesmente vou ensinar, mas também vou aprender. Portanto, o ensino - aprendizagem em vez de ser só o ensino e aprendizagem porque já separamos as pessoas e, ensino aprendizagem significa dizer ao mesmo tempo que parecermos que estamos a ensinar também estamos aprender. (TF 54).

A tomada de consciência por parte do nosso entrevistado sobre a conotação de que ao tomarmos, isoladamente a palavra ensino em sala de aula denota uma percepção de “poder simbólico do professor diante dos estudantes”, é para nós um aspeto a assinalar para a nossa pesquisa. É importante que o docente se reveja em suas atividades mediante a produção de conhecimentos, pois uma das situações que pode descaracterizar o seu trabalho são os sentidos que o mesmo atribui a esta atividade. A produção de conhecimento a que nos referimos deve, como nos lembra Aguiar (2006, p. 11), “avançar na apreensão das formas de pensar e agir dos professores, para de posse desse conhecimento, criemos formas de intervenção que contribuam para a formação desses profissionais”.

O último elemento apresentado nesta categoria está relacionado com o “fomento da Cultura”. Para o Prof. Hélio, “ensinar não é dar receitas prontas ao indivíduo, mas ajudar a visualizar melhor os caminhos para poder buscar o conhecimento e se envolver na busca do saber. Portanto ensinar é fomentar a cultura é poder confortar opiniões relativos ao conhecimento”. Conforme deixa claro o Prof. Hélio, ensinar não é dar receitas prontas, mas ajudar o estudante a encontrar o melhor caminho para o entendimento das situações que lhe são apresentadas no dia-a-dia da sociedade em que está inserido.

Por esta reflexão, estamos a entender o “fomento” como “o incentivo, o estímulo, o apoio”, e cultura como “todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro”. (Dicionário da Língua Portuguesa versão *on line*. 08. 2015), cremos que por essa posição o ensino baseia-se na mediação pedagógica entre os diferentes autores do processo e envolve a dinâmica da consideração do estudante como sujeito da sua própria aprendizagem, uma vez que, faz parte de uma história, partilhada na vivência com os outros, e por meio dela se constitui na e pela sociedade. A mediação pedagógica dá-se quando o professor se coloca em uma posição de mediador e facilitador da aprendizagem. Ele é o elemento que estimula e organiza os conhecimentos, não só os construídos por ele, mas também os gerados pelo aluno e por seus colegas, possibilitando que o conhecimento surgido dessa interação faça algum sentido para o aluno. O diálogo, o debate, o desafio do novo conhecimento, o estímulo à comunicação, entre outros, são aspectos fundamentais que viabilizam a mediação pedagógica (MASETTO, 2003).

Em consideração aos elementos apresentados por Masetto (2003), relacionados a mediação pedagógica e, tendo em conta a referência ao aspecto da mediação pedagógica, estamos a considerar de que esta perspectiva seja entendida na vertente da psicologia histórico-cultural. A abordagem histórico-cultural representado por Vygotsky dá primazia a interação do ser humano com o ambiente como questão fundamental para a constituição deste. Embora aponte diferenças entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky considera que esses dois processos

são interdependentes. Ele afirma que o desenvolvimento cognitivo interage constantemente com a aprendizagem.

Para essa abordagem desenvolvimento e aprendizagem são uma unidade, sendo que a aprendizagem tem a função de estimular e desencadear avanços do desenvolvimento para um nível superior, mais complexo. Fica claro que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem são processos indissociáveis. Assim, o desenvolvimento depende das condições oferecidas pelo meio social, e das relações com os outros indivíduos.

Na prática escolar, Vygotsky afirma que o bom ensino, portanto, é aquele que se adianta ao desenvolvimento, acreditando que a aprendizagem puxa o desenvolvimento do sujeito, de maneira a permitir novas aprendizagens. Dessa forma o trabalho do professor, é colocado em destaque o papel que o “outro” desempenha, no desenvolvimento dos sujeitos. Isso permite colocar em destaque a relação entre professor e aluno e as interações que ocorrem em sala de aula, pois de acordo com Vygotsky, a aprendizagem só ocorre na interação social, na relação entre aquele que aprende e aquele que ensina.

Em jeito de conclusão, para o presente item, podemos afirmar que o ensino depende da visão de ciência de conhecimento e do saber escolar do professor. Tomado na vertente de transmissão da cultura, e como prática tradicional, estas vertentes “desconsideram a diversidade cultural e dificultam a compreensão da emergência do novo” (GOMES, 2002), pois tomam como ponto de partida para a compreensão dessa relação modelos de certa forma inspirados na biologia. Os mesmos tendem a conceber o ensino como um processo que caminha na direção de um ideal considerado como ótimo. Assim, a dimensão ativa do sujeito no processo ensino-aprendizagem tende a se reduzir à simples regulação do ritmo em que a aprendizagem e o desenvolvimento irão ocorrer.

Porém, ao apresentarem o ensino como “construção de conhecimento e fomento da cultura”, além de construtivista, caracteriza-se por assumir, às condições históricas em que o homem se desenvolve, o que faz com que modelos biológicos cedem lugar a um modelo aberto. O mesmo pode ser entendido na contemplação da

natureza dinâmica, plural, complexa e construída do desenvolvimento, onde os caminhos desse processo nunca podem ser determinados previamente com exatidão. Esses novos modelos vêm responder com às perspectivas atuais voltadas ao processo de ensino que dão conta de que esse processo deve ser dinâmico e contemplativo, levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes relacionar os conteúdos ao cotidiano destes, problematizá-los e sistematizá-los de forma a tornar a aprendizagem significativa.

4.2.3.5 Atuação em sala de aula

Considera-se que uma questão fundamental para a atuação do professor é ter clareza acerca da concepção teórica, ou seja, ter em consideração a posição epistemológica, sobre a relação ensino-aprendizagem, pois somente desta forma empreenderá práticas consistentes já que sua ação reflete sua concepção e as escolhas quanto à metodologia a ser utilizada em seu trabalho. A tomada de posição epistemológica relaciona-se com um leque de abordagens pedagógicas, historicamente constituídas, quais sejam: a abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Cada uma destas abordagens analisa a questão do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento de maneira diferenciada, ora privilegiando os elementos biológicos, ora os ambientais, ora a interação entre estes e finalmente para além da interação incluem-se também os elementos socioculturais dos sujeitos neste processo.

As estratégias metodológicas que o professor utiliza em sala de aula no ensino superior podem ser compreendidas, por seu turno como um contato entre sujeitos que estão no processo de aprendizagem permanente e que exige-se destes e, em especial dos docentes o uso de várias formas de ministrar o conteúdo, uma vez que os estudantes não assimilam da mesma maneira. Este contato pode ser percebido naquilo que Masetto (2003), na sua obra *Competências Pedagógicas do professor Universitário* chamou de “relações entre adultos”. Para este:

Os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais; aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por

diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprendem pela troca de ideias, por informações e experiências. (MASETTO, 2003, p. 52)

Na atualidade, percebe-se uma tendência dos pesquisadores, entre eles Masetto (2003), e Zabala (1998), pela adoção de uma abordagem humanista no processo ensino aprendizagem que se manifesta pela mediação pedagógica do professor perante os conteúdos e os estudantes. Masetto (2003, p. 47) afirma que:

[...] no processo de aprendizagem se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e coresponsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor aluno.

A mediação pedagógica dá-se quando o professor se coloca em uma posição de mediador e facilitador da aprendizagem. Ele é o elemento que estimula e organiza os conhecimentos, não só os construídos por ele, mas também os gerados pelo aluno e por seus colegas, possibilitando que o conhecimento surgido dessa interação faça algum sentido para o aluno. O diálogo, o debate, o desafio do novo conhecimento, o estímulo à comunicação, entre outros, são aspectos fundamentais que viabilizam a mediação pedagógica (MASETTO, 2003).

Tendo em conta os elementos apresentados por Masetto, que retratam as diferentes formas de que o professor pode utilizar para administrar as suas aulas tendo em conta a questão da aprendizagem dos estudantes, nas entrevistas levadas a cabo como os docentes do curso de pedagogia, foi perguntado como os mesmos descrevem a sua atuação em sala de aula. A análise das entrevistas levou-nos a elaboração das seguintes subcategorias: “Crítico, Integração, didático e Reflexivo eclético”. A primeira apresenta-se com um indicador “Crítico nessa área”, a segunda com dois “Faço uma integração e Orientação”, a terceira com três: Planificação, Controlo e Avaliação e a última com quatro, sendo: Professor reflexivo, Professor eclético, Não preso às obrigações escritas no programa e Conciliar várias facetas da vida como seres sociais.

A primeira subcategoria que se apresenta para esse item está relacionada a “ser crítico”. Quem é crítico é porque pensa, pensa sobre alguma coisa, expressa um conhecimento. O facto de pensar sobre algo demonstra que o sujeito está

preocupado com a melhoria sobre a situação, pois mais do que criticar, as pessoas procuram trazer o seu ponto de vista sobre um determinado assunto em análise, o que por si só, pode despontar outras aprendizagens. Assim, a crítica pode ser vista como possibilidade de ação, possibilidade que antecede a ação. Se o professor se percebe como alguém que pode desencadear a ação do sujeito, tacitamente proporá atividades e diálogos que levem a isso, intervindo na zona de desenvolvimento iminente dos estudantes.

A ideia defendida pelo Prof. Hélio de que o mesmo “é crítico nessa área”, nos leva a pensar que o professor em sua atuação têm avaliado todas as condições inerentes a aprendizagem dos estudantes a começar pela consideração do que o estudante traz por meio da zona de desenvolvimento real. Isso por si demonstra de que o mesmo não considera o estudante como uma “tábula rasa”, pois, não seria compatível com o tipo de metodologia adotada para ministrar as aulas e que caracterizam sua relação com os estudantes, uma vez que não se concebe que um estudante seja crítico, se o professor se posiciona como transmissor de conhecimentos. Ao trabalhar sobre determinados questionamentos poderá fazer com que os seus estudantes também exercitem a capacidade crítica o que em si fará com que os mesmos não fiquem entre as amarras da legislação e muitos menos em postulados de teorias sem muitas das vezes serem contextualizados.

A subcategoria que se segue faz menção a “Integração”. Integração aqui entendida na proporcionalidade de associação. Nas palavras do Prof. Hélio, observa-se que o mesmo em sua atuação, parte do que os estudantes sabem (zona de desenvolvimento real), sobre um determinado assunto em estudo e faz uma integração, ou seja, em função do que os estudantes dizem conhecer, o mesmo vai além, no sentido de apresentar a estes outros conhecimentos sobre o assunto, como se observa: “Faço uma integração. Porque quando ele te diz, o estudante que gostaria de aprender isso, aqui é segundo a sua visão e, ali vem a parte de orientação, ele conhece até ali, mas ele nunca ouviu falar sobre isso”. Assim, “partir daquilo que o aluno possui, potencializa-lo e conotá-lo positivamente é sinal de respeito por sua contribuição, o que, sem dúvida, favorece sua autoestima” (SOLÉ, 2009, p. 53).

Ao defender que seu modelo de dar aulas se caracteriza como alguém que integra entre o conhecimento que o estudante traz e aquilo que deve ser apresentado como matéria programada na disciplina, “fica claro que não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos”. (SOLÉ e COLL, 2009, p 20). Esta visão demonstra que os estudantes em suas aulas são vistos como sujeitos e não como objetos. Sujeitos na medida em que têm palavra, e se constituem como protagonistas do seu próprio aprendizado, sendo a mediação o ponto de partida para a sua atuação do professor.

A questão da integração apresentado pelo Prof. Hércio pode, em nosso entender, ser entendida naquilo que (MASETTO, 2003), chamou de atitude de “parceria e corresponsabilidade de ambos, professor e aluno, na busca da consecução de objetivos comuns, como se fosse um trabalho em equipe”, que por outro lado, pode ser enquadrada na questão da mediação das aprendizagem proposta por Vygotsky e colaboradores em sua teoria. A atitude do professor e dos estudantes em sala de aula deve se pautar de um espírito de parceria e responsabilidade na busca da aprendizagem. É claro, temos consciência de que a maior responsabilidade está no docente, pois a condução desse processo depende dos caminhos que ele escolhe na busca pelas técnicas, na promoção dos debates, na estimulação das discussões e na promoção de avaliações que dão conta de avaliar as produções dos estudantes e não a reprodução destes.

Quando dissemos que o professor vai além, estamos a entender que o mesmo além de integrar faz uma orientação. A orientação consiste em um diálogo com outras premissas importantes do trabalho docente, no que diz respeito à reflexão sobre que conhecimentos específicos os estudantes já têm, para então colocar outros desafios que poderão ser atingidos durante o processo ensino-aprendizagem. Estes desafios consistem em trazer e ou apresentar aos estudantes outras questões de reflexão que eles, talvez não consideravam e que necessitam para o exercício da atividade pela qual estão sendo formados. “Colocar desafios ao seu alcance, observar uma distância ótima entre o que traz e o que lhe é colocado incentivam seu interesse e

lhes permitem confiar em suas próprias possibilidades” (SOLE, 2009, p. 53). Esta forma de trabalhar manifesta em parceria e corresponsabilidade, traz consigo uma tomada de consciência entre as partes o que faz com que a aprendizagem seja significativa.

Está mais que evidente de que o Prof. Hécio, em sua atuação parte da consideração dos pré-requisitos dos estudantes sobre o assunto em abordagem. Isso por si só revela um comprometimento do professor em relação a aprendizagem dos estudantes, pois, “interpretar a situação de ensino como um contexto partilhado contribui para que o estudante se sinta, ao mesmo tempo, como um interlocutor interessante e com a segurança que dá saber que outro mais especializado está ali para ajudar, para ensinar a chegar onde ainda é impossível chegar sozinho.” (Id. *ibid*) é na verdade uma atitude que motiva o mesmo para novas aprendizagens. É verdade que precisamos pensar em uma metodologia de ensino - aprendizagem que considere ‘os pré-requisitos de cada indivíduo’, como coloca o professor, mas ao considerar que pode acontecer do sujeito não ‘ter nenhum conhecimento’, nos remete a uma prática pautada em uma visão tradicionalista de racionalidade técnica.

Se partirmos do pressuposto de que os alunos trazem conhecimentos, mesmo que sejam de suas experiências cotidianas, fundados no senso comum, é preciso que o professor busque esses conhecimentos a fim de estabelecer uma relação, sem ser mero facilitador da articulação teoria e prática, mas que provoque, de fato, o “acesso à construção de conhecimentos científicos” (SCHNETZLER, 2000, p. 21). Não é um mero facilitador por não ser considerado “como mero usuário de teorias e propostas acadêmicas, podendo assumir-se como autor e implementador de suas próprias teorias e i(nova)ações pedagógicas” (CHAVES, 2000, p. 51) porque, ao lidar com o imprevisível que acontece na sala de aula, mobiliza saberes materializando-os em ações que levem os alunos à construção de conhecimentos. Nesse sentido, precisamos estar atentos às estratégias que usamos para provocar a aprendizagem.

Tendo em conta que a parceria e a co-responsabilidade demandam por parte do professor o encontro de alternativas metodológicas que possibilitem o acesso, a interação e a apropriação do conhecimento, por parte dos estudantes, Gasparin (2007), vislumbra um caminho possível, para essa atuação “ao considerar o

processo de construção do conhecimento em uma concepção dialética de ensino, na qual enumera (5) cinco momentos deste processo a destacar: a prática social inicial do conteúdo; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social final”.

A prática social inicial do conteúdo para esse autor, consiste na preparação do aluno para a construção do conhecimento escolar (científico). Neste primeiro momento, são considerados os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao novo conteúdo a ser estudado, de forma que o professor, em contato com a realidade deles, toma conhecimento do que já sabem para iniciar sua ação e investigar sobre o que eles gostariam de saber mais. A problematização, consiste no levantamento de questões acerca da prática social e dos conteúdos de ensino, a partir das diferentes dimensões dos conteúdos (conceitual, política, social, religioso, psicológica, histórica, económica, etc.). A instrumentalização, representa a aula propriamente dita. São os aptos discentes e docentes necessários à elaboração do conhecimento científico. A catarse, consiste na elaboração de síntese da nova forma de entender a prática social por parte dos alunos, ou seja, o que eles aprenderam sobre o tema da aula (ou das aulas), finalmente a prática social final do conteúdo que consiste na nova postura que se espera do estudante a partir do conteúdo apresentado. Essa forma de atuar em sala de aula mostra consciência de que para perceber o conhecimento trazido pelos alunos é preciso conversar com eles. Isso é sinal de que, o docente, no dia-a-dia, acaba se envolvendo com outras coisas e isso, só é possível mediante a planificação das ações e pela adoção de uma metodologia que permite a participação ativa do aluno, colocando-se diante do conhecimento.

Na subcategoria designada por “didático”, observa-se que o professor em sua atuação dá primazia aos elementos inerentes ao desenvolvimento da aula, nos quais destacam-se: Planificação, controlo e avaliação. Planejar “é uma atividade intencional, o que significa que, ao planejarmos uma aula, fazemos escolhas, tais escolhas pressupõem valores, opções teóricas, filosóficas e ideológicas, o que nos leva a pensar que nenhum ato de Planificação é neutro isento de valor, mas sim ideologicamente comprometido”, Libâneo (1994:220). Assim, para o Prof. Benge, “o primeiro critério que o professor deve ter em conta é a sua planificação,

principalmente quando vai fazer a prática pedagógica que é uma prática no sentido mais de controlo de avaliação mesmo, quem vai fazer a prática precisa de antemão saber planificar”. Entendida dessa maneira, considera-se como didático, na medida em que o mesmo passa a dar primazia na sua atuação o cumprimento de todas as etapas que caracterizam uma aula.

Em seu sentido etimológico, didática é vista como a “arte de ensinar”. Hoje, e de acordo com GIL (2010, p. 2), esta “área do conhecimento depara-se com muitas definições, mas quase todas apresentam-na como ciência, técnica arte de ensinar”. Sendo ciência e arte de ensinar a mesma requer um planejamento. O ato de planejar exige uma referência fundamental, a realidade concreta conhecida, que na instituições do ensino normalmente é explicitada no projeto político-pedagógico. Assim, a Planificação de ensino da aula está intrinsecamente relacionado ao projeto político-pedagógico da escola e ao plano de ensino do professor, portanto, o mesmo “é um meio para se programar as ações docentes, é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” Libâneo (1994, p. 221).

Para Pimenta e Almeida (2011), a abordagem pedagógica didática de um conteúdo:

Pressupõe sua abordagem epistemológica e também a consideração das características dos alunos e os contextos socioculturais e institucionais das aprendizagens. Assim, a especificidade da didática consiste em possibilitar a transformação das relações que o estudante mantém com o saber, ou seja, para pensar e atuar em um determinado saber é necessário que o aluno se aproprie do processo histórico real da gênese e de desenvolvimento desse saber. Pimenta e Almeida (2011, p 14).

Na perspectiva de Zabalza (2000), a planificação é um fenómeno de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas em um projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias. Na verdade, a planificação assume-se assim como o modo mais eficaz que cada docente tem de preparar o seu trabalho, organizar o tempo das suas aulas e garantir uma melhor aprendizagem por parte dos seus alunos. Nenhum projeto será bem-sucedido se não for devidamente planificado e delineado, assumindo-se assim a planificação como do projeto, o ponto de partida para o mesmo.

Literalmente, e de acordo com Franco (2012, p. 184) a perspectiva didática da atuação pedagógica:

Vê a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis. Segundo esse pressuposto, a aula deve ter um caráter instrutivo, informativo, de repasse de informações. A prática é vista como uma situação que independe do sujeito que a realiza, é organizada pela sequências de fazeres que o professor deve adquirir de fora para dentro. A pressuposição é que o aluno seja neutro, sem reações, e aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita. Tal concepção pautada na racionalidade técnica, embora parece ultrapassada, ainda preside muitas ações de capacitação docente, muitos currículos de formação docente e muitas ações práticas em nossas escolas. Para ela é desnecessário falar em professor pesquisador, uma vez que não há qualquer solicitação de pesquisa para a execução de uma ação composta de fazeres mecanicamente organizados; não há necessidade de pesquisa numa prática rotineira e não flexiva.

Para que o professor possa se livrar de todas estas situações descritas por Franco (2012), relacionadas a prática docente na vertente de didático, consideramos que a atuação do professor na perspectiva “didático” têm como preocupação base motivar os alunos, através da seleção de temas do seu agrado e fundamentais para a formação destes. Só a seleção não basta é necessário, igualmente que a apresentação destes conteúdos seja feita através da seleção de atividades que possibilitarão a sua participação ativa e a emissão de opiniões e sugestões, corroborando da opinião de Braga (2004) que considera que “a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propicie atividades que não são à partida previsíveis e atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos.” (p.27). Por seu turno, Pimenta e Almeida (op cit 2011, p 14), observam que na atuação docente isso, “se traduz em planos de ensino focados na proposição de ações mentais por meio dos conteúdos, em aulas expositivas preocupadas com a atividade mental dos alunos e em estratégias metodológicas participativas, especialmente o ensino baseado em problemas”.

A última subcategoria que representa a categoria atuação em sala de aula está relacionada a “Reflexivo e eclético”. Apresentada pelo Prof. Hélio, o mesmo avança de que sua atuação é caracterizada como sendo um professor reflexivo e eclético. Nas palavras deste observa-se: “Na minha atuação como profissional (...), eu poderia dizer que descrevo-me como um professor reflexivo, um professor eclético,

ou seja, não muito preso naquilo que são as obrigações escritas no programa considerando que o currículo as vezes não nos dá essa oportunidade, o currículo também pode ser aberto, e nessa abertura eu procuro conciliar várias facetas daquilo que é a nossa vida como seres sociais e considero-me um professor reflexivo”. Essa forma de atuar é para nós deverás significativa, na medida em que a reflexão leva a criação de novas formas de apresentar o conteúdo, e o ecletismo permite que o docente não fique nas amarras dos programas e dos conteúdos pré-definidos e passa a implementar várias atividades de forma a facilitar e otimizar o processo de ensino.

Atualmente várias defesas estão ocorrendo em torno do trabalho docente, voltado para a formação, principalmente dos professores como profissionais da educação. Dentre os paradigmas aceitos em sala de aula, há aquele que enfatiza uma reflexão contínua do aluno sobre os materiais escritos. Uma denominação que está sendo bastante usada é a apresentada pelo Prof. Hélio é a de professor reflexivo e eclético. As discussões acerca do professor reflexivo surge no meio acadêmico em um contexto de observações sobre a importância e o papel dos mesmos “para a reflexão, a crítica e a análise do conhecimento instituído e as possibilidades para transformá-lo e superá-lo”, de acordo com, Bernheim e Chaui, (2008, p. 13). No ápice do desenvolvimento da teoria reflexiva, na prática pedagógica, um dos autores que se destaca é Donald Schön (1992). Schön inspirou toda uma geração de pesquisadores do mundo inteiro a propor, para os docentes, um novo modelo de formação profissional, baseado na reflexão sobre a prática.

Sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação traduz em si um saber que está presente nas ações profissionais, ou seja, aquele conhecimento que qualquer profissional traz em si e que, em algum momento se questionado sobre o mesmo não, saberá descrevê-lo, mas, no entanto, usa-o implicitamente no exercício de suas atividades. A reflexão na ação, está relacionada com aquilo que acontece no presente, ou seja, enquanto a ação ocorre há também uma conversação que consiste em uma reconstrução mental retrospectiva da ação, constituindo-se em um ato natural com uma nova percepção da ação. Finalmente a reflexão sobre a

reflexão na ação, consiste em, primeiramente, reconstruir a ação mentalmente para em seguida refletir sobre ela permitindo nesse caso o professor perceber o que aconteceu durante a ação e como as situações consideradas como imprevistas, aqueles que ele não previu ao longo da planificação foram resolvidos.

O conceito de professor reflexivo tem sido muito discutido atualmente na educação. Alcarão, em “Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão, (2013)” advoga que o uso do termo professor reflexivo se constitui em “fator moda ou atualidade, pois que hoje em dia o discurso educativo foi invadido por conceitos como reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, cognição, meta cognição, consciencialização, aprender a aprender aprender a pensar e outros tantos termos com estes relacionados”, como sendo o caminho para se pensar em uma prática pedagógica que seja mais humana e que dê em sua formação alguma significância para os estudantes. A prática do professor reflexivo, segundo Leitão (2006), deve ser caracterizada, por um “processo de desenvolvimento que se opera a partir da sua atividade, de reflexão sobre a sua atividade realizada e da resolução de problemas que a mesma suscita em um contexto de práticas enquadradas em uma cultura profissional bem definida, a dimensão investigativa assume uma importância central nesse percurso de desenvolvimento”.

Neste sentido, continua o autor dizendo que construir a profissionalidade docente não é apenas estabelecer uma boa relação com os conteúdos de ensino, mas é também ser capaz de se apropriar do processo investigativo como componente fundamental da sua formação e do seu desenvolvimento profissional. (ALARCÃO, 2013, p. 82-83). A autora complementa, citando que a atitude reflexiva do professor pode fazer com que os próprios alunos se tornem reflexivos, por meio das propostas de trabalho que lhes forem feitas em aula, do modo como lhes forem apresentadas e da forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas. O professor reflexivo como elemento de ligação entre o aluno e o conhecimento, pode enxergar a possibilidade de transformar a escola a partir da conscientização de seus membros e também a necessidade de proporcionar ao estudante as condições indispensáveis ao seu desenvolvimento e à sua inclusão no mundo dominado pela tecnologia, da informação e do conhecimento.

Não obstante, a partir da análise desta questão e das respostas dos participantes como um todo, não se pode afirmar que estes tenham clareza quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, utilizados em seu trabalho. Isso pode ser observado pelas subcategorias contempladas neste item elaboradas em função das falas dos professores obtidas durante as entrevistas, que se situam citam, quando se trata da avaliação psicológica na escola, alegações que podem ser enquadradas em correntes teóricas bem diversas. Essa situação demonstra de que os professores não têm conhecimento dos documentos normativos bem com os elementos de política de definição da formação de professores adotados pelo país e que servem de guia para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Contudo, apesar da observância de diversidades de modelos pedagógicos que conformam as práticas docentes dos professores do curso de pedagogia do ISCED/UON, percebe-se “a existência de uma prática de forma, informal e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias; por um lado, há uma prática que oprime, distorce e congela o sujeito que nela se exercita, o qual, neste caso, perde acesso às suas circunstâncias. Para essa prática congelada, muito contribuem as condições opressoras da instituição escolar, aliadas à precária formação para o exercício profissional da docência. (FRANCO, 2012, p. 187).

É comprometido com a aprendizagem dos estudantes. Empenha-se para o aluno aprender. Estimula o estudante para o aprender. Mostra-se comprometido com a aprendizagem. É determinado a criar um ambiente propício à aprendizagem. Cria um ambiente propício ao questionamento. Utiliza métodos de ensino que promovem a autonomia dos estudantes. Investe no desenvolvimento do senso crítico. Encoraja, estimula, promove a participação dos alunos Estimula a participação e o diálogo em sala de aula.

4.2.3.6 Atitude dos Estudantes na ótica dos Professores

Apresentadas que foram os preceitos metodológicos que guiam as atividades dos professores foi nossa intenção, em seguida explorar nós mesmos o que primam nos estudantes. O termo “primam” para esta pesquisa está sendo entendida sob dupla perspectiva. A primeira está relacionada com aquilo que os docentes esperam dos

estudantes no âmbito das aprendizagem e, a segunda no âmbito relacional, ou seja, de comportamento. Nossa intensão com esta questão foi avaliar se existe uma ligação entre o que o docente diz sobre sua atuação na sala de aula e, o que o mesmo, realmente espera dos estudantes, pois reconhecemos que nem sempre o que o sujeito diz fazer é o que acontece na prática.

O início de qualquer ano letivo constitui-se em um momento em que os docentes do ISCED/UON, voltam sua atenção, sobre tudo, aqueles que atuam, nas classes iniciais, sobre a seguinte questão: Que tipo de estudantes terei neste ano letivo? As questões relacionadas à compreensão do bom aluno, bem como suas características e fatores que possibilitam que venha a ser considerado como tal indicam: os bons são questionadores, responsáveis, interessados, participativos, argumentativos e curiosos, mesmo quando são “danados” ou “custosos”. Ele “não dá trabalho para aprender”, não tem problemas disciplinares, é “esforçado e presta atenção”: Quando falamos do tipo de estudante que gostaríamos ter a mente de qualquer docente divaga, o que conduz, por um lado, a pensar naquele sujeito manso, obediente, respeitoso que está sempre a tempo para as aulas, participativo sem, no entanto, complicar a vida do professor, que questiona pouco, que resolve os exercícios de casa e que está sempre pronto a contribuir para sua aprendizagem. Ora só para esse caso observa-se que existe muitas incongruências, pois, a título de exemplo, como é possível ter um sujeito que contribua para a sua aprendizagem se, no entanto, os docentes gostariam que o mesmo questione pouco! Será isso possível?

Por outro lado, e com maior frequência em nossas escolas, pois estes são os que os professores mais se recordam de um sujeito, preguiçoso, rebelde, que cria desordens, que chega sempre atrasado, que não cumpre com as demandas impostas pelo docente, que reclama que nada entende, que está sempre a questionar sem, no entanto, ter clareza sobre o que pretende saber, enfim, estas são as ideias que vêm da cabeça de todo o docente sempre que se pensa no sujeito estudante. Como se observa, todas as posições acima imaginadas, são definidas pelos professores, em função, as qualidades pessoais dos estudantes ou em atitudes esperadas por estes ao longo das aulas. Tendo em conta todo esse contexto bastante complexo e contraditório, carregado de conflitos de valor e de

interpretações que se faz necessário avaliar o que os docentes primam nos estudantes como premissa para se entender o que os mesmos esperam em termos de aprendizagem e comportamento destes.

Mas afinal de que estudante os professores necessitam e o que os mesmos esperam destes? Por incrível que pareça as respostas para estas questões estão no próprio docente. O estudante é um só, sujeito que veio da escola pública ou particular e que necessita aprofundar seus conhecimentos para atuar ou aperfeiçoar a sua prática laboral em determinada área de conhecimento ou de ensino. O que poderá mudar e fazer diferença na forma de ser e estar na sala de aula para cada um destes será, justamente a forma como o professor vai conduzir o processo ensino-aprendizagem. A metodologia a ser adotada em suas aulas será o ponto capital para as respostas das questões acima apresentadas. Como já referenciamos em outros momentos deste trabalho, o professor precisa acompanhar a dinâmica da evolução e, em sua atuação adotar metodologias que vão ao encontro das necessidades atuais no campo da ciência e da inovação científica.

Hoje, o conceito de estudante mudou muito, ele já é visto sob um prisma diferente. De acordo com Gil (2010, p. 9), “o estudante que era visto como sujeito passivo, é hoje substituído pelo sujeito ativo da aprendizagem. Ele procura ativamente a informação complementar necessária para a solução de problemas concretos, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura”. Importa salientar e, em função a abordagem apresentada por Gil (2010), de que a consideração do estudante como sujeito ativo da aprendizagem não quer dizer que a figura do professor será esquecida ou diminuta no processo de ensino. O que acontece é que o professor deixa de ser o centro principal do processo, e passa a ser o estudante, porém ele não se afasta, mas passa a atuar como guia, tutor, promotor de aprendizagem, capaz de gerar nas salas de aula um ambiente de aprendizagem. Podemos mesmo dizer e, de acordo com Masetto (2003) que os professores nessa nova visão de aluno no ensino superior, “toma uma atitude de parceiros e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre estudante e professor a partir da aceitação de que ambos estabelecem uma relação de adultos na sala de aula”. A relação de adultos é mantida por meio da relação de co-responsabilidade entre as partes intervenientes

no processo de ensino-aprendizagem que se processa na sala de aula e, em outros espaços.

A sala de aula não sendo, o único espaço onde se desenvolvem as atividades de ensino, no ISCED/UON, no curso de pedagogia a mesma se constitui na maior das vezes o único espaço de trabalho do professor com vista a persecução dos objetivos que emanam a sua atividade. Assim, nesta categoria estaremos a apresentar o que os docentes primam nos estudantes, no contexto da sala de aula do curso de Pedagogia. Estamos entendendo para esta abordagem de que a relação professor estudante pode partir “da consideração de que ambos são capazes de assumir um processo de aprendizagem, que o aluno está apto a trabalhar em parceria com o professor e com os outros colegas para aprender”. Masetto (2003, p. 52).

Pelos dados obtidos pelas entrevistas com os professores do curso de pedagogia, foi possível definir três subcategorias para esta categoria, a saber: Diálogo/Conversa, Empenho e desempenho e Crítico – reflexivo – participativo. A primeira apresenta os seguintes indicadores: “Ensino dialogista, Evitar o ensino tipo colonial; É mais uma conversa”. A segunda é representada pelos seguintes indicadores: Aprender; Empenho e desempenho; a terceira e última é definida pelos seguintes indicadores: Aluno crítico, Aluno reflexivo e Participativo.

A subcategoria “Diálogo/Conversa”, foi assim definida em função de dois dos nossos entrevistados (Prof. Hélio e Prof. Benge), terem dito que em suas aulas esperam dos alunos mais diálogo e ou conversa. Nas palavras destes confirma-se: “Bem o nosso ensino tem de ser muito dialogista, significa que temos que evitar o ensino tipo colonial em que o aluno não tinha direito a nada”, “Portanto é mais uma conversa, do que aquele processo de transmissão de colocar os princípios na cabeça do aluno.” Pelas falas dos nossos entrevistados, observa-se que o conceito diálogo e conversa são apresentados em oposição a metodologias que não dão a liberdade aos estudantes expressarem tornando-os como meros objetos da aprendizagem. Se por diálogo e ou conversa entendemos por debates, trocas de experiências em busca de novas formas de conceber o conhecimento, então podemos inferir de que os professores estão preocupados não com os produtos da aprendizagem, mais nos processos dessa mesma aprendizagem.

Inúmeras avaliações podem ser feitas em torno dos conceitos diálogo e conversa apresentados pelos docentes. Para este momento, vamos considerar a seguinte questão: Conversar ou dialogar com os estudantes significa ruptura com o ensino tradicional? Hora duas perspectivas se apresentam para esta questão. Se consideramos diálogo como a relação entre duas ou mais pessoas que se manifesta em troca de experiências e opiniões, onde todos tem palavra e no final tira-se conclusões que servirão para o grupo, ali sim estaremos a falar em mudança de paradigma. Contudo se a considerarmos na perspectiva de monólogo onde o professor fala e os estudantes escutam, na intencionalidade de que por isso só estarão aprendendo, opinam mais sem qualquer relevância, pois não são tidos no processo apenas são chamados a dizer algo sobre a aula, então não existira nesta perspectiva qualquer ruptura com o ensino tradicional e, muito menos a consideração do aluno como sujeito da sua aprendizagem.

Para desvendar essa situação, ao longo das entrevistas procuramos saber um pouco mais dos docentes sobre como se manifesta em sala de aula o diálogo e a conversa de que falamos. Ao descrever sobre como se desenrola o diálogo na sala de aula, o Prof. Hércio observa:

Eu, por exemplo, chamo atenção, eu quero que todo o mundo tenha a palavra, vamos criar uma desordem didática em que cada um de nós diga aquilo que, eu chamo o aluno para uma revelação, eu permito que o aluno se revele. Se revela como? Fale, discute com o professor, discute com os demais colegas, participe das aulas mesmo eu vou forçando os meus alunos a evitar ser acanhado introvertido mesmo que sabe que vou dizer que está errado mais diga isso para que seja corrigido, tanto pelo professor como os demais colegas que estão na turma; Então essa é a dinâmica de ensinar, porque o aluno traz consigo alguma experiência e o professor também com a sua experiência juntamos as experiências e criamos um novo conhecimento, aquilo que se chama na pedagogia construtivista, na teoria construtivista, de mãos dadas vamos construindo o conhecimento que é a nossa cultura. Para mim essa é a dinâmica de atuação que eu pratico. Isso é o que espero no estudante para que ele se revele. (TF 70).

Por sua vez, o Prof. Hércio chamado a se debruçar um pouco mais sobre a conversa, descreve:

Portanto nós necessariamente não precisamos sempre levar conceitos livros, mas podemos mudar a nossa prática perguntando, façamos uma pergunta de partida e esperamos que a sala ou a turma, em fim respondem

a pergunta ou discutem, então primamos uma questão de perguntas e respostas inicialmente. (TF 58).

Pela fala dos professores, observa-se que o aspecto diálogo e conversa realmente se enquadram na dinâmica de ruptura com a pedagogia tradicional, tal como os mesmos observam. Cabe, portanto ressaltar e de acordo com Gil (2010, p. 9), que as aulas tornam-se muito mais “vivas e interessantes quando são entrecortadas com perguntas feitas aos alunos. Elas conduzem a rumos diferentes, conforme as respostas dos alunos. Uma resposta suscita uma informação adicional que suscita outra pergunta e, conseqüentemente outra resposta”.

A consideração do diálogo e a conversa como premissas fundamentais da relação professor e estudante em sala de aula, segundo Masetto (2003, p. 51) “ajuda os alunos a perceberem de que o espaço de aula não é apenas para o professor falar e o aluno ouvir, mas um tempo de ambos trabalharem para que a aprendizagem ocorra, e para tanto será necessário uma preparação de leitura e estudo fora do período de aula”. Como observa o autor acima, só podemos falar em diálogo e conversa na medida em que os estudantes e os professores cumprem com suas responsabilidades nesse processo. Os estudantes são chamados a se dedicarem nos estudos fora das aulas, de modo a estarem munidos de algum conhecimento sobre o assunto a ser tratado, pois só pode dialogar e ou conversar, aquele que tem algum conhecimento sobre o assunto em causa. Nisso, convém ressaltar que “espera-se que os estudantes estabeleçam com os docentes e os colegas um pacto, um compromisso de se empenhar para levar à frente o plano de trabalho, em uma ação cooperativa, respondendo por sua parte tanto no momento em que realiza as atividades programadas como no momento em que deixa de cumprir com o combinado, o que então o levará a discutir com o professor e com os colegas o modo de recuperar os conteúdos.” Masetto (2003, p. 52). O docente é chamado a fornecer ou pelo menos a indicar aos estudantes a bibliografia das matérias contidas nos programas do curso.

A subcategoria “empenho e desempenho”, foi definida em função da fala do Prof. Hécio, ao afirmar: “bem o que eu espero do estudante é na vertente do aprender é que o estudante também aplique o seu empenho e desempenho”. O empenho e desempenho dos estudantes na escola é vista sob diferentes abordagens. Para o

caso, estamos entendendo de que o empenho e desempenho que se trata está relacionada com o grau de aproveitamento dos estudantes em relação a matéria apresentada, ou seja, trata-se de avaliar os produtos e não o processo.

Essa nossa constatação é oriunda da observação feita pelo Prof. Hécio de que em suas aulas espera que o estudante faça uma “reprodução positiva”, sobre o que é transmitido, como se observa:

“na base daquilo que eu sou, daquilo que eu transmito, também espero uma reprodução positiva, até eu diria uma reprodução criativa, pois tenho dito que eu não preciso de que os alunos me reproduzam as palavras de que tenho dito a vocês, mais vocês reforçam essas palavras na mesma linha de conhecimento”. TF 48.

Se por reprodução estamos a entender, conforme o dicionário da Língua Portuguesa on line (2015) como o ato de “imitação de quadro, fotografia”, e criatividade como a “capacidade de criar, produzir ou inventar algo novo”, então não é possível na sala de aula o estudante fazer uma reprodução criativa, ou seja, tudo o que o professor querera é que o estudante faça o exercício do jeito como ele ensinou. Se assim for, como falar em criatividade em atuação como está? O que seria nesse caso a reprodução criativa? Como ser criativo em uma atuação em que a pessoa tem de reproduzir? Como se vê existem muitas incongruências com esta forma de atuar, pois o professor pensa que faz uma coisa mais na prática o resultado é outro. Na verdade com essa visão o estudante é visto como um saco vazio onde o professor vai entulhando o seu saber e não como sujeito ativo consciente e criativo. O professor tem de ter isso em mente.

O conhecimento na sala de aula pode adquirido mediante um trabalho coletivo adaptado ao nível do desenvolvimento dos estudantes. Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento, alcançando um enriquecimento do potencial do desenvolvimento do sujeito, é necessário que vá além da simples reprodução do conteúdo, passando a ser significativa, qualidade que atingirá se envolver o raciocínio, a análise, a imaginação e o relacionamento entre ideias, objetos e fatos. Assim, se torna plena de significado para quem aprende pela possibilidade que oferece de aplicar o conhecimento ou habilidade adquirida quando bem lhe convier.

A última subcategoria elaborada para esta categoria está relacionada a um estudante crítico – reflexivo – participativo. Esta subcategoria foi retirada da fala do Prof. Hélio, ao afirmar que “primo por um aluno crítico, um aluno crítico é reflexivo e se é reflexivo é porque é participativo”. Ao explorar melhor como isso se dá na sala de aula, podemos observar de que o docente busca apresentar aos estudantes exercícios que levam os estudantes desenvolverem a capacidade crítica, reflexiva e, acima de tudo que sejam participativos, uma vez que para este, esta é a única forma de leva-los ao trabalho para com isso construir o conhecimento de que tanto se espera. Nas palavras deste observa-se:

Hoje queremos alunos que tenham forças para andar com os seus pés, tenham cabeças para refletirem e não estejam ali única e simplesmente a depender do professor, estão o aluno tem de ter esse espírito crítico e de reflexão e, eu penso que esse espírito provoca o trabalho. Quando o aluno reflete sobre e, tem-se dito que a melhor prática é refletir sobre a nossa própria prática, portanto o aluno que não reflete sobre a sua vida acadêmica, que não reflete sobre o que aprende é como um barco que anda à deriva e qualquer porto serve para atracar. Portanto esse é um aluno que nós pensamos que não vai longe, já sabemos que está na sala de aula mas não vai longe. Portanto, nós primamos por esse aluno e temos estado a lutar para que o aluno seja reflexivo, seja investigador, seja crítico porque o conhecimento não deve ser aceito como sendo uma verdade absoluta e o único que existe. Prof. Hélio. TF 39.

A consideração de um aluno crítico, reflexivo e naturalmente participativo, tem sido objeto de análise de muitos pesquisadores como atrás fizemos menção. Ao longo de muitos anos o professor foi visto como um difusor de ideias incontestadas, como um profissional passivo, que apenas deveria repassar conhecimentos aos seus alunos, sem preocupar-se com a prática desenvolvida, nem com a contribuição da mesma para o avanço ou retrocesso da aprendizagem dos discentes. Ressalta-se, porém, que concepções como estas vêm sendo cada vez mais contestadas e reelaboradas por pesquisadores e pelos próprios educadores, que percebem cada vez mais, a dificuldade enfrentada em sala de aula bem como a possibilidade de melhoria da sua prática, sobretudo através da reflexão e do conhecimento voltado para a sua prática, que possibilitaria um novo olhar e despertaria novas perspectivas para a melhoria do seu trabalho como profissional da educação, uma vez que, como nos recorda Gil (2012, p. 32):

[...] mediante a reflexão, o homem interpreta a realidade em que vive de forma cada vez mais aprimorada, favorecendo, assim, condutas inteligentes nas suas situações novas que lhe são apresentadas. Hoje, fruto dos grandes avanços que se observam no campo educacional, o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido.

Acredita-se que esta nova forma de atuar dos professores na sala de aula muito propagada hoje em muitos sistemas de ensino contribui para uma tomada de consciência entre os principais intervenientes do processo ensino aprendizagem sobre suas responsabilidades nesse processo, como observa o Professor e:

O nosso grande trabalho é esse, portanto a dinâmica que eu tenho usado é mesmo suscitar, trago algum assunto da atualidade, trago um tema social em que o aluno se revê neste tema e provocamos uma grande discussão e nessa discussão o professor ali fica como um arbitro, está no meio para poder dirimir aqueles aspectos que são nocivos, negativos e tentar a partir da reflexão deles formar uma opinião mais centrada, uma opinião mais equilibrada sobre o assunto em discussão e chegamos a conclusões que também são relativas e de fato chegamos a sentir que tal modo de trabalhar provoca no aluno, não sei se assim posso considerar, uma revolta dentro de si. Uma revolta no sentido de sentir-se parte da resolução daquilo que se discutiu, parte da resolução de alguns problemas sociais e pensar que se ele não fazer alguma coisa nada vai mudar. Então nós estamos a precisar desse tipo de aluno que se envolvem bastante que não olham somente para criticar, mais que, acima de tudo, apresentem soluções, acima de tudo enquanto acadêmicos Prof. Hélio.

Como observa o Prof. Hélio, a vivência dos estudantes se constitui como ponto de partida para as abordagens em sala de aula. Nessa enfoque e, em função do seu trabalho estar voltado para o desenvolvimento da consciência crítica, reflexiva, e participativa dos estudantes, o mesmo se posiciona como arbitro, ou seja, mediador entre o conhecimento e os estudantes para a partir da discussão formar-se opiniões mais participativas onde todos se reencontrem nelas. Assim, por esta perspectiva o ensino torna-se uma atividade complexa o que poderá exigir que o mesmo ocorra em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto e, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos, o que poderá possibilitar solucionar, ou pelo menos, apresentar soluções sobre determinados assuntos que inquietam a realidade em que estão inseridos.

Em jeito de conclusão diríamos que duas tendências se sobressaem em relação as atitudes esperadas pelos docentes em seus estudantes diante das suas práticas. A primeira está relacionada a consideração dos estudantes como sujeitos passivos e

contemplativos do processo ensino-aprendizagem. A segunda está ligada a consideração dos estudantes como sujeitos da aprendizagem, na medida em que têm voz e participam do processo de sua aprendizagem.

A primeira manifesta pela subcategoria empenho e desempenho, nela observa-se que o estudante esperado é aquele que é capaz de dar resposta as situações impostas, tendo em conta o que foi apresentado em sala de aula, ou seja o empenho e desempenho deste é medido por meio da resolução de exercícios tendo em conta a repetição de conceitos e recapitulação do saber adquirido. A segunda representada pelas subcategorias Diálogo/ Conversa e Critico – reflexivo - participativo, espera-se um estudante que trabalha por si só para o seu próprio conhecimento, de um lado, do outro um estudante que traz consigo algum conhecimento sobre os assuntos em abordagem para que no decorrer das aulas possa socializar o mesmo com vista o aperfeiçoamento da consciência crítica, reflexiva que o ajudará a ser mais participativo.

A consideração de que os estudantes podem ser críticos, reflexivos e participativos, contribui com a construção da reflexividade, descrita na filosofia contemporânea como sinônimo de consciência. A reflexão é o processo de meditar ou de considerar algo de forma profunda, permitindo o indivíduo voltar-se em si mesmo, para melhor avaliar a natureza do assunto. Assim, à medida que se volta para si e examina a natureza da sua própria atividade, esse indivíduo estará construindo uma consciência crítica, ou seja, examinando sua própria constituição, seus próprios pressupostos. Essa imersão do estudante na sua experiência o coloca diante de seu mundo, um mundo formado por seus valores, significados e representações, gerando a oportunidade de adquirir um conhecimento crítico de suas ações no dia-a-dia.

4.2.3.7 Aspectos que auxiliam e dificultam a ação do professor em sala de aula

Em todo trabalho que o indivíduo se propõe realizar, depara-se sempre com dois lados. O primeiro está relacionado com as satisfações e o segundo com as dificuldades. Para o trabalho docente em particular, a metodologia apresentada pelo professor na condução dessa atividade que caracteriza o seu modo de atual em sala

de aula, tem sido motivo de satisfação para alguns estudantes e de insatisfação para os outros o que de certa forma causa alaridos entre estes. Acreditando que estão a usar a melhor metodologia no exercício de suas atividades, no caso os docentes, neste item nossa intenção foi perceber junto destes quais as principais dificuldades que deparam com a metodologia que utilizam no trabalho com os estudantes. Assim, para melhor compreendermos esta situação, definimos como questão central a seguinte: Quais os principais problemas enfrentados pelo professor em sala de aula no ISECED no curso de Pedagogia?

Feito todo um processo de análise e categorização das falas dos professores obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, podemos observar que as dificuldades destes com a metodologia utilizada na sua prática, estão resumidas em quatro subcategorias a saber: Estudantes introvertidos; Condições de trabalho; Idade dos estudantes e Cooperação. A primeira subcategoria comporta dois indicadores a saber: “Aqueles que não querem dizer nada e Pedir favores”. A segunda comporta também dois indicadores: “Condições físicas e falta de ventilação, a terceira apresenta, por seu turno dois indicadores a saber, “curso pós laboral e cursos onde a idade dos alunos é muito alta. Finalmente a quarta e a última subcategoria, que apresenta três indicadores, a saber: “Trabalho em conjunto; desafio que o desenvolvimento impõe e Investigação entre os estudantes.

Em relação a primeira subcategoria, descrita em estudantes tímidos e introvertidos, foi assim definida em função do Prof. Hélvio, em sua fala, ter ressaltado que sua principal dificuldade está em trabalhar com aqueles estudantes que não querem dizer nada ao longo das aulas e no final vêm pedir favores. Nas palavras deste, observa-se:

Agora aqueles que não querem dizer nada e querem me pedir favores, a grande dificuldade que eu encontro é isso. Eu não gosto que o aluno me peça favores, eu tenho dificuldades de atender alguém que me peça favores, essa é a carga emocional que eu tenho talvez por causa da educação cristã. Quando a pessoa me peça favores eu fico parece que fiz mal, o que foi que não fiz para essa pessoa agora vir me pedir favores, eu encontro mesmo dificuldades porque eu dou aulas para que cada aluno entenda aquele que tem dificuldade dou possibilidade para me encontrar em qualquer lugar e, eu falo mesmo, explicou, mas a dificuldade que existe é daqueles alunos acanhados, introvertidos que não querem abrir-se. TF 72.

A questão apresentada pelo Prof. Hélio, pode ser compreendida sob duas perspectivas. A primeira está relacionada com as características individuais dos estudantes e a segunda com a forma como muitos destes foram educados desde a família até a sociedade, nesta última a considerar o tipo de regime político pelo qual o país passou e o tipo de formação, ou seja, de educação a que muitos dos estudantes foram submetidos.

No grupo dos fatores relacionados com as características individuais dos estudantes ressaltamos todos os elementos que tornam o indivíduo, dentro da sua singularidade, motivado para a formação, aprendizagem e exercício futuro da profissão.

Para Silva (1992):

O modo como os alunos diferem em termos de aptidões, capacidades, interesses, traços de personalidade, valores, necessidades, ajustamento e motivação, é um aspecto que apresenta considerável importância. (...) entre as diferenças evidenciadas pelos educandos, destaca-se a da maior ou menor facilidade com que aprendem, intrinsecamente relacionadas à sua inclinação e a potencialidade de cada um (SILVA, 1992, p. 72).

Em virtude dos elementos apresentados pela autora, podemos considerar que independentemente de todos os estudantes estarem em uma mesma classe, em particular no curso de pedagogia, cada um se apresenta com suas expectativas, interesses e motivações. Esses elementos serão os impulsionadores da capacidade de aprender, no empenho, na dedicação e na persecução dos objetivos.

Em relação aos segundos elementos, gostaríamos de salientar que a sociedade, com os seus valores, crenças, e divisões de classes, desempenha um papel importante na formação dos indivíduos. Na medida em que é nela onde o sujeito desenvolve todas as suas atividades quotidianas, nesta conformidade, estabelece relações com os seus parceiros que lhe permitem obter informações, conhecimentos e experiências para a sua autorrealização através da formação e exercício profissional futuro. As oportunidades e o contato com os outros servem de meio essencial para que a pessoa possa se realizar no interior da sociedade.

Na fala do Prof. Hélio, relacionada com a forma como muitos destes estudantes foram educados, desde a família até a sociedade, um aspecto importante ressalta; “Eu não gosto que o aluno me peça favores, eu tenho dificuldades de atender alguém que me peça favores.” Mais de que favores o Prof. Hélio se refere? Em sentido literal favores se refere a ajuda para passar de classe.

O ISCED/UON, depara-se com alguns estudantes que ali se encontram, não porque gostariam de ser professores, mas pelo conhecimento ou como se diz pelo documento, no caso o diploma. Como anteriormente mencionamos, o ensino superior em Cabinda chegou apenas no ano de 2009, com a abertura dos primeiros cursos ligados ao ISCED/UON. Nos primeiros anos a aderência e frequência foi tímida, poucos estudantes e na sua maioria elementos ligados a estrutura da educação (professores, inspetores educacionais e diretores de escolas). Com o passar do tempo, principalmente quando se começa o processo de atualização das carreiras docente e da função pública em Angola, por meio da diferenciação, ou simplesmente pela formação diferenciada, observa-se uma explosão de estudante a procura de um lugar no ISCED/UON, como garante de uma melhor condição de vida por meio de uma promoção no local de serviço. A partir dali começaram a surgir problemas como os acima descritos.

Para melhor entendermos como e porque existem estudantes que pedem favores aos professores, vejamos o pronunciamento do Prof. Hélcio, sobre como alguns destes encaram o próprio processo de formação:

Temos estudantes que não estão pelo conhecimento, mas estão pelo documento. Quer dizer que este documento é o Diploma, logo esse estudante não exige muito do professor ele só quer a sua formação é se ele pudesse passar sem nenhum conhecimento melhor ainda, então essa é a parte triste desse processo que é dinâmico, que é gigantesco que é vertiginoso do ponto de vista de mudança, mais que, infelizmente, ainda temos no mercado da formação aqueles estudantes que não estão, tão preocupados com o saber, o saber fazer e nem tão pouco o saber ser, mas ninguém pode ser bom docente, bom trabalhador, bom especialista se não dominar a sua área de atuação, logo isso fazer com que para aquele estudante que é exigente, então logo o docente também torna-se exigente consigo mesmo, ele diz não, aquele estudante cada vez que me faz uma pergunta eu me vejo na obrigação de afincar bem e de revisar o meu repertório de conhecimento, então isso sim, mas quando se sucede o contrário o docente fica desmoralizado e, utiliza expressões que nem sequer entende. De modo geral somente aquele estudante que estuda

também encontra dificuldade, tudo isso me leva a considerar que esta exigência tem um carácter relativo, TF 34.

A fala do Prof. Hércio sintetiza bem a questão apresentada pelo Prof. Hélio sobre os favores de que são vítimas por parte de alguns estudantes. Hora observa-se os estudantes que assim se procedem se envolvem pouco com suas aprendizagens e, de igual modo, pouco exigem dos professores, uma vez que o interesse destes é apenas o documento que comprova a formação para exibirem em seus locais de serviço para a mudança de categoria que se reverterá na questão salarial que auferem. Longe de nós pessimarmos que toda gente que vai a uma instituição do ensino superior, no caso o ISCED/UON quererá ser professor. Contudo, mesmo não sendo do seu agrado, uma vez que o sujeito está a frequentar as aulas no ensino superior, somos de opinião que o mesmo tem de se empenhar e fazer por merecer o diploma que posteriormente poderá ostentar como meio de valorização da própria formação.

O segundo elemento apresentado para esta categoria está relacionada “as condições de trabalho na instituição”. Apesar de ser um assunto sobre o qual já nos debruçamos em outros momentos deste trabalho aqui, vamos apenas apresentar as considerações do Prof. Hércio, que nos permitiram a definição da subcategoria, a saber: Estruturas das salas de aula; ausência de meios técnicos e tecnológicos e número elevado de estudantes nas salas de aulas e atrasos dos estudantes nas aulas.

Em relação às salas de aulas do curso de pedagogia do ISCED/UON, na visão do Prof. Hércio as mesmas são precárias o que de certa forma constitui em fator desmotivador, tanto para os docentes como para os estudantes. Em suas palavras, observa-se:

Condições físicas por exemplo de uma sala de aula de um curso superior falta um pouco, a ventilação é um problema que limita não tanto o desempenho mais a motivação, a ventilação. As condições de, por exemplo nas nossas salas de aula, eu chamo aquilo como corredor da ciência, sabem as nossas turmas estão repletas as mesas juntas e o docente só lhe resta dois corredores de movimentação, o da entrada e mais um que por vezes também está sempre ocupado, eu mesmo nos dias de prova gosto de ir passando para fazer alguns reparos sobre o que os estudantes estão a fazer mas encontramos dificuldade em função das enchentes nas salas de aulas. TF 54.

Hoje, por conta do processo da difusão do conhecimento por meio das TICs e a considerar a questão da inovação no ensino superior que segundo Masetto (2012) caracteriza-se pelas “novidades da era tecnológica da informação e da comunicação, as novas condições para o conhecimento, o interesse em superar a fragmentação nos diversos campos do conhecimento, a busca de um saber interdisciplinar, as recentes revisões das carreiras e dos perfis profissionais, até as demandas que o século XXI dirige à educação e seus diferentes ângulos,” não se concebe que certas escolas, principalmente as do ensino superior os docentes trabalhem sem recurso esses meios. Infelizmente, para o ISCED/UON essa realidade ainda se verifica o que de certa forma causa certos constrangimentos, pois como observa o Prof. Hécio, “muitas das vezes a gente não dispõe de material de trabalho ideal a exemplo do projetor de imagem, tal como já disse, em função do grau de assimilação dos estudante alguns precisam de ilustrações para melhor aprenderem”. A questão do uso das novas tecnologias se constitui ainda em um verdadeiro problema para as instituições do ensino superior em Angola, pois o facto desse nível de ensino ser gratuito, os investimentos ainda são muito poucos, pois dependem do orçamento do estado.

A escassez de salas de aulas que regista o ISCED/UON por falta de uma estrutura própria para o funcionamento de suas atividades tem levado que as poucas turmas que existem sejam superlotados de alunos na tentativa de albergar maior número por conta da procura cada vez mais gritante. Essa situação em si, tem estado a prejudicar em parte o processo ensino e aprendizagem pelo facto do docente não ser capaz de fazer um acompanhamento destes alunos, como nos confirma o Prof. Hécio, “com respeito ao aluno não podemos criticar porque é uma necessidade, nós temos turmas que passam os sessenta estudantes, isso é difícil para se fazer um acompanhamento personalizado, então esse número excessivo de estudantes em salas de aula dificulta o cumprimento da nossa tarefa pelo menos para cada um deles”. Como se observa pela fala do Prof. Hécio, o elevado número de estudantes na sala de aula dificulta em muito o cumprimento de seus objetivos no trabalho com os estudantes.

A classe social a qual a pessoa pertence, influi de forma direta na formação dos seus valores, das suas aspirações e também no desenvolvimento de suas

habilidades. Por mais ânimo e vontade que a pessoa tenha para a realização de uma determinada atividade ou para o estudo, nota-se que a condição financeira em que se encontra mergulhado o indivíduo, pode afetar ou contribuir para a sua formação. Isso, aliado ao funcionamento ineficiente do transporte público na cidade de Cabinda, pode estar na base dos constantes atrasos verificados nas aulas pelos estudantes. Agora outra dificuldade que observo nos estudantes são os atrasos nas aulas até nos dias em que têm prova, avaliações e te traz muitas desculpas em que o docente não tem como fugir, pois em alguns casos passa pela mesma situação. São problemas do âmbito social que tem uma reflexão no desempenho dos estudantes, pois, quem chega tarde tem menor capacidade de assimilar em relação àqueles que chegam cedo as aulas.

A terceira subcategoria apresentada está relacionada com a “Idade dos estudantes”. Por idade entendemos o período de tempo que decorre entre o nascimento do indivíduo e o momento atual de sua vida. Dá-se a esse valor o nome de idade cronológica. Na revisão de 1908 das escalas de Binet-Simon foi introduzido um outro conceito de idade: A idade Mental. Para esta pesquisa e, em função da fala do Prof. Benge, entendemos que o mesmo se refere a idade cronológica, como se observa:

A maior dificuldade está naqueles cursos onde a idade dos estudantes é muito alta, por exemplo nos cursos pós laboral a dificuldade é muito grande. Imaginamos que você tem os três últimos tempos de noite o pessoal está todo cansado, a metodologia tende neste contexto a variar, o professor tem que usar muitos elementos de motivação as vezes sair do contexto da sala de aula e ir para o contexto social pegar as histórias sociais que faz reaviver um pouco para esquecer as vezes do cansaço e da fadiga os estudantes do pós laboral tem em termos gerais um pouco mais de dificuldades de trabalhar neste método debates de aulas e diversos e uma dificuldade muito grande. TF 64.

Observa-se que a idade dos estudantes “é um dos fatores preponderantes na aprendizagem, pelo facto de observamos que as capacidades individuais (físicas e intelectuais) associadas à idade são, igualmente, pressupostos vinculados à produtividade,” como observam Yoba e Chocolate (2003). Gostávamos salientar de que a idade de que se refere está relacionada com os estudantes que frequentam os cursos pós laboral. Nas palavras do Prof. Benge, observa-se que trabalhar com os alunos do curso pós laboral tem se constituído em grandes desafios em função da

maior parte destes serem estudantes trabalhadores, talvez seja o contrário, trabalhadores estudantes, uma vez que os mesmos exercem suas atividades laborais ao longo do dia e de noite vão as aulas. Ora para alguém que já trabalhou o dia todo, para além das preocupações que carrega da família, aliadas as do serviço, “muitas das suas faculdades mentais são inibidas, o que pode dificultar o processor de aprendizagem”, Yoba e Chocolate (2008). Fruto disso, para o Prof. Benge esta situação tem estado a dificultar em grande parte a aplicação de metodologia ativas, uma vez que boa parte dos estudantes deste período vão à escola apresentando sinais de fadiga mental.

Quanto a subcategoria “Cooperação”, gostávamos salientar que a cooperação que estamos a tratar aqui difere da primeira que debruçamos, pois a mesma foi na relação docente-direção-docente, esta em particular esguelha na direção estudante-docente-estudante. Tal como vimos não é possível falar em desenvolvimento em uma instituição em que os seus membros não colaboram, não dialogam e não partilham opiniões em prol a produção do conhecimento. Como observa Behrens (1999) “na realidade, é uma produção do conhecimento que permite aos homens serem éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores”. No processo de ensino aprendizagem o mesmo se observa, sem colaboração entre os estudantes que são os partícipes destes processo não é possível atingir cabalmente os objetivos de que dele são preconizados uma vez que o professor para essa nova era de ensino é chamado a diversificar sua metodologia de trabalho primando para métodos que põe a prova a capacidade reflexiva, critica e o trabalho colaborativo entre os estudantes, uma vez que a sociedade “passa a exigir profissionais que tenham capacidade de tomar decisões, que sejam autônomos, que produzam com iniciativa própria, que saibam trabalhar em grupo, que partilhem suas conquistas e que estejam em constante formação”, Behrens (1999).

Assim, tendo em vista os preceitos acima descritos o Prof. Hélio, aponta que a maior dificuldade que observa para trabalhar com os estudantes, tendo em conta a metodologia “critico-reflexiva” que usa esta, exatamente, em fazer que estes estudantes trabalhem em colaboração. Nas palavras deste observa-se:

Para que um aluno seja crítico, para que um aluno seja reflexivo temos que fazer com que esses alunos trabalhem, ou seja, com que os alunos trabalhem em conjunto e que descubram o grande desafio que o desenvolvimento impõe. Não tem sido fácil fazer com que os alunos cooperem, não é fácil fazer com que os alunos investigam é preciso de facto encher de um ar, de um barómetro que se chama motivação e na verdade a motivação é um fator oscilante. Hoje em dia fazer com que os alunos vão atrás não tem sido uma tarefa muito fácil e o professor hoje tem a grande tarefa de não fazer no lugar do aluno tem a grande tarefa de fazer com que o aluno faça por si mesmo e descubra-se, fazemos de tudo para que o aluno consiga pescar e não pescar no lugar deste e dizer está aqui. TF 41.

Para minimizar essa situação durante as aulas, o Prof. Hélio, aponta o aspecto da motivação dos estudantes para o estudo como factor fundamental para que estes possam unir-se para o trabalho em grupo com o objectivo de desenvolverem o senso crítico em si mesmos. A afinidade da motivação com o comportamento e com o desempenho é colocada espontaneamente tanto pelos cientistas como pelas pessoas laicas. O comportamento motivado é percebido como sendo provocado e guiado por metas da pessoa que realiza um esforço para atingir determinado objetivo. A maioria dos autores considera a motivação humana como um processo psicológico estreitamente relacionado com o impulso ou com a tendência a alcançar, com perseverança, determinados comportamentos.

No processo da formação dos sujeitos para o exercício da docência, a baixa ou alta motivação apresentada pelos indivíduos pode ser compreendida e trabalhada para proporcionar melhores resultados durante o desempenho profissional destes mediante o processo de mediação de conhecimentos proposto por Vygotsky e colaboradores por meio da teoria histórico-cultural. Pela mediação é possível trabalhar com os indivíduos, o desejo e a motivação que se tem em relação à formação e exercício da atividade. Trabalhando isso nos processos de formação destes, tem-se base para que os mesmos possam se valer desse elemento durante o exercício profissional.

Pelas subcategorias apresentadas neste item, observa-se que as dificuldades dos docentes do ISCED/UON no curso de pedagogia, prendem-se em fatores de ordem estruturais, ligadas a instituição e, em sua maioria em fatores ligados a própria figura do estudante. Os ligados a estrutura relacionam-se com as condições físicas das salas de aula, a falta de meios técnicos e tecnológicos para o exercício cabal da atividade docente bem como o número excessivo de estudantes por turma. Os

relacionados com a figura do estudante enquadram-se nas características individuais dos mesmos, (introvertidos e extrovertidos), no aspecto levantado relacionado as ajudas para passarem de classe, os atrasos e ausências verificados nas aulas, a idade elevada cumulativa com a condição de trabalhador estudante e finalmente a falta de colaboração que se regista por parte destes para a pesquisa e a investigação científica de modo a aprimorarem o espírito crítico e reflexivo no processo de construção do conhecimento. Todas estas situações se mostram como pontos de estrangulamento do trabalho dos docentes o que de certa maneira impede o processo da construção de uma prática reflexiva que possibilite a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação ativa e crítica dos estudantes, contribuindo assim na desmistificação da concepção do docente como transmissor, renovando sua identidade enquanto profissional

4.2.3.7 Planejamento do Ensino/Preparação das aulas

Com todo esse cenário de dificuldades e de angustias descritas pelos professores do curso de pedagogia em relação a estrutura da escola e sobre a atitude de alguns estudantes, resta nós uma pergunta: Em que os professores se apoiam para a preparação das aulas? Para esta pesquisa estamos considerando a aula como; um período marcado por encontro estruturado de trabalho envolvendo a cumplicidade de, um lado do professor e, do outro dos estudantes em busca de um denominador comum, que se reflete no aprendizado de habilidades e de conteúdos significativos nas diversas disciplinas. Para além do professor e, claro dos estudantes, faz parte deste momento de trabalho o conteúdo, que se constitui como elemento de ligação entre os sujeitos. Ora, como toda atividade que o homem realiza a mesma pode pautar-se por um processo estruturado através de momentos e etapas. Assim no espaço escolar o mesmo acontecer por meio do processo de preparação das aulas.

A preparação das aulas, em nosso entender, está ligada com a questão da planificação do ensino que pode ser entendido, segundo Gil (2010, p. 98) como o “processo sistemático mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar as metas estabelecidas”. Preparar a aula é estabelecer os caminhos, que docentes e estudantes poderão percorrer em busca de conhecimentos sobre uma determinada

área de ensino manifesta em disciplina. Como é de se esperar todo caminho a ser percorrido deve, fundar-se em um roteiro que vai mapear as atividades a serem realizadas ao longo desse processo, para que a pessoa não se perca pelas trilhas que poderão surgir ao longo da caminhada.

Preparar a aula é definir a maneira de desenvolvê-la a fim de torná-la prazerosa e inteligente de tal forma que os alunos sejam chamados a participar ativamente dela. Sob esse ponto de vista, o conteúdo da aula deverá basear-se em um diálogo entre professores e alunos, no qual os primeiros buscarão nos alunos aquilo que difusamente sabem sobre o conteúdo em estudo, unindo-o com o que se quer ensinar, resultando disso tudo o conhecimento novo.

Conjugando tudo isso, foi nossa intenção nas nossas entrevistas com os docentes procuramos saber como estes preparam as suas aulas. A partir das respostas dadas da sua análise, identificámos quatro subcategorias a saber: “Aproveitamento dos estudantes, Auto preparação quotidiana, Facilitar a compreensão e Sequência lógica dos conteúdos.”

Na primeira subcategoria designada por “aproveitamento dos estudantes”, observa-se que a preparação das aulas depende do grau de assimilação dos conteúdos pelos estudantes. Aqui o Prof. Hélivio, parte da avaliação diagnóstica, designado por este como “medir a pulsão da turma,” sem ser no entanto objeto de classificação dos estudantes e, em função dos resultados cria mecanismos para trabalhar com aqueles estudantes que apresentam maiores dificuldades. Nas palavras deste observa-se: “Bem a preparação das aulas depende dos alunos. Eu tenho que medir a pulsão da turma quantos alunos são que se adaptam facilmente ao meu critério (...), eu não trabalho em função do aluno que já sabe, eu vou trabalhar em função do aluno que não sabe”. Essa forma de preparar as aulas apresentado pelo Prof. Hélivio, em nosso entender, poderá levar o docente a avaliar as suas práticas e propor em sala de aula atividades que levam com que a maior parte dos estudantes tenham conhecimentos sobre os assuntos que compõem o currículo da disciplina.

Partir do que os estudantes já sabem e em função do que apresentam como dificuldades propor alternativas de trabalho se constitui em uma premissa importante

na atuação docente. Em nosso entender, por meio desta atitude o professor se mostra humilde e preocupado com o processo da aprendizagem dos estudantes o que de certa maneira poderá levar o mesmo em sua atuação pautar em metodologias que atendam as diferenças individuais dos estudantes de modo que todos possam ser atendidos em função as suas necessidades. Uma prática que se caracteriza na diversidade é passível de obter maiores êxitos na medida em que todos no processo se sentirão integrados. Quando falamos em todos, estamos a incluir a figura do docente nesse processo uma vez que o mesmo em nenhum momento se afasta do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda subcategoria foi definida como “auto preparação quotidiana”. Aqui o Prof. Hércio, em uma primeira fase admite que a questão colocada relacionada à preparação das aulas era um tanto quanto difícil. Difícil pelo facto do mesmo admitir que se preparar aulas é ler antes de ir à sala, então quase que nunca se preparou. Por meio dessa afirmação o docente deixa claro que não se dispõe durante as aulas de um plano, considerado como o elemento norteador das atividades letivas, pautando-se no que ele mesmo designou por “auto preparação quotidiana”, como se observa pela fala do mesmo: “é uma auto preparação quotidiana, quando vamos dar a matéria há momento que não precisamos de folhas, você pega o material vai ao quadro é já está.”

Pela fala do Prof. Hércio, observa-se de que o mesmo desconsidera todo o processo de planificação que anteriormente já falamos para considerar na sua atuação e desempenho da atividade laborais as experiências que vem adquirindo mediante a prática e exercício da profissão. Reconhecemos que alguém que já está muito tempo a dar uma mesma cadeira, por um lado, o tempo lhe confere experiências e conhecimentos suficientes para em determinados casos não precisar de um plano de aula para se guiar quando estiver a ministrar as aulas. Por outro lado, essa situação pode levar o indivíduo a cair na rotina o que de certa maneira poderá levar a uma descaracterização do seu trabalho, uma vez que “mediante o planejamento o homem organiza e disciplina sua conduta, tornando-se capaz de desempenhar atividade cada vez mais complexas.” (GIL, 2012, p. 32). A consideração da descaracterização do seu trabalho pode ser observado, na medida em que nem

sempre as questões apresentadas pelos estudantes em sala de aula constituem foco do conteúdo programado para a discussão.

O professor ao trabalhar tendo em conta exclusivamente as inquietações advindas dos estudantes, poderá perder o norte da sua atividade, pois e como nos recorda Gil (2012, p. 20) “a eficiência na ação docente requer planejamento. O professor precisa ser capaz de prever as ações necessárias para que o ensino a ser ministrado por ele atinja os seus objetivos. Isto exige a cuidadosa preparação de um plano de disciplina e de tantos planos de unidade quanto forem necessários”. Assim, considerar apenas a realidade apresentada pelos estudantes deixando, com isso, de trabalhar com outras questões que constituem elementos do currículo e que os mesmos devem conhecer em função dos compromissos com suas atividades laborais futuras, aliado a situação da não planificação da disciplina e das unidades temáticas não levará o docente as metas preconizadas. Não estamos com isso, a dizer que o docente pode desconsiderar as questões trazidas pelos estudantes. Longe disso; estamos a dizer que a falta de planejamento da disciplina e das unidades temáticas poderá em certa medida descaracterizar o trabalho docente, uma vez que, quem não tem um plano de direção das suas atividades não saberá onde está, aonde ir e o que fazer em outros momentos.

A terceira subcategoria está relacionada à “facilitar a compreensão”. Retirada da fala do Prof. Benge, o mesmo observa: “A primeira pergunta que faço é: como eu vou tornar acessível isto aqui que está no livro nos fascículos para o estudante?” Por meio deste pronunciamento e, tendo em conta as inquietações apresentadas pelo Prof. Benge, entende-se que em sua atuação o mesmo dá ênfase a aprendizagem. Para Gil (2012, p. 29) “à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o principal papel do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender.” Assim, pela fala do Gil e pelo pronunciamento do Prof. Benge, entende-se que o docente está preocupado sobre como fazer o conteúdo ser compreensível para os estudantes de modo que estes possam assimilá-lo e transpor em outras situações de suas vidas. Por facilitar estamos a entender a abertura para o conhecimento com vista a aprendizagem dos estudantes.

Para melhor compreendermos como esta abertura se processa em sala de aula como requisito de avaliarmos os moldes como o docente planifica as suas aulas, procuramos saber junto deste, como na prática letiva ocorre essa facilitação à compreensão do conhecimento pelos estudantes? Nas palavras destes observa-se;

Imaginam só nas minhas provas primeiro faço eu as provas e depois é que aplico se eu fizer 15 minutos a 20 minutos a fazer a mesma, portanto aquilo é difícil. Se uma unidade temática tem dificuldades de compreender de separar os elementos essenciais daquela unidade temática, então estou aqui a imaginar a dificuldade que os estudantes vão ter. Então, primeiro começo a pensar até onde os estudantes podem chegar com estes conteúdos e como eu posso fazer para eles chegarem até aquele ponto que nós queremos que eles chegam. Portanto, o que é o desenvolvimento? Por que quando se fala de desenvolver as habilidades é nessa perspectiva precisamos desenvolver capacidades e competências em função dos conhecimentos ou conteúdo que estão dentro dos matérias. TF 66.

Peso embora não ter sido muito claro na sua fala sobre as atividades que exerce para facilitar a compreensão do conhecimento pelos estudantes observa-se que o docente está comprometido com a aprendizagem dos estudantes. Ao tomar a sua prática a partir da consideração de questões como: capacidade de compreensão dos estudantes; expectativas em relação a matéria; estratégias adequadas para ministrar uma determinada matéria, a fim de facilitar a aprendizagem e, em que medida determinado conhecimento será significativo para o grupo de estudantes, demonstra esse comprometimento. As considerações apresentadas que se constituem de extrema importância na medida em que ajudam o docente a direcionar melhor sua prática e, conseqüentemente a fazer um plano do ensino/aula que dá conta de atender as exigências e as necessidades dos estudantes.

A quarta e última subcategoria foi apresentada como “sequência lógica dos conteúdos”. Definida a partir da fala do Prof. Hélio, observa-se que a sequência lógica dos conteúdos, está intimamente ligada ao aspecto da planificação da disciplina e das unidades temáticas nelas contidas, tal como o mesmo expressa: “Bem o tipo de aula que eu faço é mais no sentido de fazer com que eles estejam sempre conectados numa sequência lógica. Uma aula deve sempre ser realizada com um balanço da atividade que foi realizada anteriormente eu sinto que a aula tem três momentos fundamentais: Planificação, Execução e Controlo”. O objetivo desta sequência é fazer com que os estudantes estejam interligando todos os aspectos tratados em aula de maneira que as atividades não sejam descontextualizadas e o

ensino descaracterizado. Pela fala do Prof. Hélio, observa-se que a respectiva “sequência lógica”, começa com o balanço das atividades realizadas na aula anterior. Em seguida apresenta os novos conteúdos estando já na fase da execução, que se define na apresentação dos conteúdos aos estudantes. Finalmente, o controle que permite avaliar se os objetivos foram alcançados.

Para o Prof. Hélio, a planificação se constitui em um elemento importante no processo ensino-aprendizagem, pois para este “quando o professor planifica e ultrapassa as dificuldades na planificação, tem poucas chances de cometer erros de execução”. Em relação a execução, chama atenção de que o docente deve estar atento a tudo que estiver a acontecer a redor da sala de aula uma vez que “(...) nem sempre os aspectos que foram planejados todos eles consegue-se trabalhar no momento da execução. Assim, para a solução dessa situação, apresenta a avaliação e ou balanço da aula como o momento em que o docente tem como saber “(...) como foi a aula que deu, quais são os aspectos que foram trabalhados nessa aula, e quais são os que ele não conseguiu trabalhar nessa aula”. Todos esses passos são importante no processo ensino-aprendizagem, pois “só tendo noção do que foi capaz e o que não foi capaz é que poderá retomar aqueles aspectos que não foram trabalhados nessa aula e dar sequência em outra aula”, Finalmente, adverte que tudo isso deve ser feito “sempre num espírito de pesquisa constante confrontando diversas obras de diferentes autores e também consultando algum outros professores da área ou não que tenham um tanto quanto de experiências, talvez um pouco acrescidas em relação a sua experiência”. Tomando as coisas desse jeito, talvez as atividades dos docentes em sala de aula poderão ser mais efetivas tendo em conta os objetivos esperados, numa continua flexibilidade do processo.

Em jeito de conclusão para o presente item, apoiamo-nos em Gil (2012, p. 32), para afirmar de que “o estágio atual de desenvolvimento da humanidade exige que os homens se valham intensamente de suas capacidades de reflexão e de planejamento” para cumprirem com êxitos as atividades de que são demandadas. No ambiente educacional não poderia ser diferente o planejamento é a base sólida para o sucesso das ações a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, e deve ser entendido como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento

profissional, como uma oportunidade de construção e disseminação de uma cultura colaborativa que concorre para a produção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas que se expressam na sala de aula. No momento atual não se pode pactuar com atuações que se caracterizam como mágicas no sentido de que vamos para lá e, em função do que for apresentado, falamos e já está, ou seja, que a aula esta dada. A escola é considerada um lugar propício para o trabalho com o conhecimento ela tem a função de levar os alunos a pensarem, refletirem, compreenderem e mudarem a realidade da qual fazem parte, isso só é possível mediante o planejamento das atividades de se desenvolvem no interior da mesma.

O Planejamento da aula representa para o docente uma organização e previsão dos conteúdos a serem ministrados em sala. Por isso, nesse processo é importante garantir que sejam seguidas três etapas: a elaboração, a execução e a avaliação. A primeira deve ser baseada entre várias outros elementos nas seguintes questões: Como tornar o conteúdo fácil para o conhecimento e aprendizagem dos estudantes? Que tipo de estudantes formamos? Que Educação queremos para o nosso país? A execução consistirá na aplicação prática das situações descritas em papel por meio da prática, ou seja, agir de acordo com o que foi imaginado. Finalmente, a avaliação ou controlo que consiste em verificar o que foi feito e o que não foi, principais entraves do processo e como melhor em outras ocasiões o que levará o docente a fazer um replanejamento de suas ações.

4.2.3.8 Prazer na Atuação

O prazer na atuação para esta pesquisa está intimamente relacionada a questão da motivação dos professores para o trabalho que exercem. Etimologicamente a palavra motivação vem do Latim "*motivus*", relativo à movimento, coisamóvel. Vemos que a palavra motivação, pela origem, significa movimento em busca de novos horizontes, de novas conquistas. Por esse postulado pode se inferir de que o docente motivada é aquele que busca cada vez mais aperfeiçoar-se em suas atividades com vista a questão do conhecimento e aprendizagem dos estudantes.

Conforme Gil (2010):

O aprendizado dos alunos também tem a ver com a motivação do professor. Quando o professor está motivado para ensinar e demonstra o seu entusiasmo com a matéria, cria-se um clima muito favorável para a aprendizagem. E convém considerar que essa motivação depende muito menos do salário e das condições de ensino do que do quanto responsável o professor se sente pelo aprendizado dos alunos e quanto realizadora é a sua missão. (Gill, 2010, p. 15).

A motivação constitui um aspecto fundamental da personalidade humana. Para Serra (1995; p. 9), a motivação "é o núcleo central da pessoa e está constituído pelas suas necessidades e motivos." Por necessidades, entende-se "os desejos, valores, interesses do indivíduo". O motivo expressa condições existentes no indivíduo, ou seja, "envolve as necessidades ou desejos existentes no indivíduo e ligados a uma intenção de atingir a um objetivo adequado que impelem o indivíduo a agir em determinada direção" (CAMPOS, 2007; p. 109).

A motivação tem sido alvo de muitas discussões. Segundo Campos (2007), no campo clínico, quando se estudam algumas doenças, na educação, voltada para o processo de aprendizagem. Na vida religiosa, quando se tenta compreender o que motiva alguém a ter fé em uma determinada crença. E, nas organizações, buscando obter um maior rendimento dos profissionais que formam o quadro de uma corporação.

Em psicologia, em virtude de existir diferentes correntes, motivação não tem uma definição única ou de consenso. Foi definida conforme as posições teóricas das diferentes correntes psicológicas. Como por exemplo, para os Behavioristas o comportamento motivado "depende dos esforços e das suas contingências" (OLIVEIRA; 1999 p. 106); ou ainda como "uma força que impele à ação" (LIEURY et al, 2000, p. 64).

Os cognitivistas insistem na percepção e significado da situação para o sujeito, nas suas expectativas, curiosidades, desse modo, as opções feitas pelas pessoas entre as alternativas de ação, "dependem do grau relativo que têm as forças que atuam sobre o indivíduo, o comportamento e o seu resultado dependem tanto das escolhas conscientes do indivíduo, como dos acontecimentos do meio sobre as quais não tem controle e que atuam sobre ele" (OLIVEIRA; 1999; p. 107).

Os Psicanalistas acreditam que a motivação do comportamento "é, portanto em boa medida, proveniente do Id. inconsciente e o comportamento resultam da interação conflituosa ou não entre os três sistemas constituintes da personalidade (Id, Ego e Super Ego)" (BRAGHIROLI et al 2004, p. 106).

Os humanistas destacam a "liberdade, a autonomia funcional das motivações (Allport), o desejo de auto realização" (Maslow), (OLIVEIRA, 1999; p. 107).

Como se pode observar, no olhar da psicologia, motivação é um conceito que abarca diversas conotações ou construtos significativamente relacionados ao movimento, a aprendizagem, ao desejo de realização, ou seja, ao desenvolvimento individual. No contexto educativo, Pintrich (1991) citado por Sobral (2003), identificou três categorias gerais de construtos pertinentes à motivação: (a) crenças dos indivíduos em suas capacidades para realizar uma atividade; (b) suas razões ou propósitos para se engajarem na atividade e (c) suas reações afetivas em relação à atividade.

Tendo em conta a diversidade de definições sobre a motivação, para este trabalho, apoiados em Serra (1995) e, em função da linha teórica que fundamenta este trabalho, entendemos a motivação como sendo "um conjunto de processos psíquicos que contém um papelativo relativamente autônomo da personalidade e a sua constante transformação e determinação recíproca com a atividade externa, seus objetivos e estímulos, para satisfazer as necessidades dos homens e em consequência regular a direção (objetivo-meta) e a intensidade do comportamento com atividade motivada".

Trata-se, por um lado, de um fator interno que dá energia e direção ao comportamento. O sujeito motivado inicia uma conduta instrumental, a qual o leva a satisfação de um desejo, ajudando-o a escolher entre os que mais eficazmente atingem o objetivo em vista, além de manter a sua atividade até a satisfação da necessidade. Por outro lado, a motivação não se limita apenas a fornecer a energia para realizar certas ações, mais também as dirige para o objetivo a atingir, escolhendo os meios, adaptados a alcançar o fim e destacando os inadequados,

tornando o sujeito persistente, mesmo que seja preciso procurar novos meios para continuar a orientar-se no bom sentido.

Distinguem-se duas classes da motivação, a saber: Motivação Extrínseca e motivação Intrínseca. Na motivação extrínseca o sujeito age quase exclusivamente em vista da recompensa, de qualquer ordem que seja. Os fatores motivadores não são inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas dependem de contingentes alheias ao sujeito. Quando um trabalhador trabalha unicamente pelo salário, está motivado extrinsecamente. Sobretudo se depende de outros fatores incontroláveis, como: a pressão dos familiares, o humor ou simpatia do patrão, o ambiente de amigos, etc.

Na motivação intrínseca, o sujeito move-se primordialmente pelo próprio gosto, de tal maneira que o trabalhador pode, por exemplo, fazer além do esperado mesmo tendo prejuízo, pois ele não espera recompensas exteriores, porque se sente compensado pelo próprio fato de realizar o que gosta. Os fatores motivacionais são inerentes à interação sujeito-tarefa e a ação justifica-se por si mesma. Trata-se de fatores controláveis pelo sujeito. Todavia, é difícil encontrar uma motivação intrínseca pura, podendo misturar motivações menos claras nesse processo.

Feita a análise e consideração das respostas apresentadas pelos nossos entrevistados em relação à questão “prazer na atuação”, podemos definir para esta categoria quatro subcategorias a saber: Reconhecimento social; Profissionalismo; Lapidação das mentes e Sucesso dos alunos. Cada uma das subcategorias apresentadas comportam um indicador, nomeadamente: “Fico alegre quando um aluno meu reconhece”; “Fazer e bem aquilo que eu faço”; “Elementos brilhantes na sociedade, finalmente, “Feliz quando um aluno consegue singrar”.

Antes de falarmos sobre as subcategorias acima representadas bem como dos seus respectivos indicadores, gostaríamos refletir sobre uma questão que tem sido frequente entre os professores do ensino superior e de outros níveis de formação do Brasil em contato com outros, de outras nacionalidades, no caso os angolanos em formação na FaE/UFMG. Frequentemente, docentes brasileiros, interrogam os seus colegas no seguinte: Como é ser professor em Angola? A remuneração é compatível

com outros profissionais? Os professores lá também não são valorizados como aqui? Diante destas questões que precisam ser explicitadas, estamos aproveitando este momento para esta reflexão pois, foi neste item que os professores expressaram suas opiniões em relação a satisfação ou não com a profissão que exercem. Nada melhor para entendermos essas questões se não for na voz dos próprios docentes.

Para demarcar a posição dos professores do curso de pedagogia do ISCED/UON, em relação as questões acima referenciadas, apresentamos a fala do Prof. Benge que em nossa opinião sintetiza a posição dos professores na sociedade angolana.

A profissão docente é a que em termos dos prestígio social sabemos que fica lá na cauda muito atrás em termos de prestígio social, mas o que nos comove é o facto de darmos conta que a sociedade não vive sem os professores. Portanto nós somos, a escola os professores os encarregados de educação são o pilar fundamental de qualquer sociedade. A sociedade só vai desenvolver se nós tivermos a estrutura familiar devidamente organizada é a escola e outros indicadores fazem a sociedade desenvolver.

Pela fala do Prof. Benge, observa-se que os professores são desvalorizados em relação à outros profissionais tendo em conta a questão do prestígio, o que em nossa análise, fundamenta-se na baixa remuneração que os mesmos auferem. Paradoxalmente a isso, verifica-se e, por meio da fala do Prof. Benge, constata-se tal fato, de que a própria sociedade que os desvaloriza, tem consciência de que sem os professores a mesma não se desenvolve. Contudo, muito embora o reconhecimento da desvalorização da atividade docente pelas razões acima apontadas os mesmos ainda assim dizem que estão dispostos a exercer a atividade. Almeida (1998) destaca que apesar de a profissão ser desvalorizada continua a ser escolhida e que, apesar de tudo, as pessoas gostam da profissão, têm amor por ela. Contudo, para a autora, gostar da profissão não impede de lutar para melhorar as condições de exercê-la.

Em relação a subcategoria designada por “reconhecimento social”, o Prof. Hélvio observa que o prazer em sua atuação está no facto de “ser bem pago”. Hora essa afirmação pareceu-nos contrária e contraditória em relação à questão inicial apresentada em que os docentes afirmam que são desvalorizados em relação a outros profissionais em decorrência dos salários que auferem serem diferentes

embora tenham a mesma categoria e ou nível de formação. Assim quisemos ir ao fundo para melhor entender o que na verdade o Prof. Hélivio, quis dizer com a expressão sou bem pago? Na sequência do diálogo foi possível observar que o ser bem pago para este está relacionado com as questões relacionais, ou seja, com o afeto que recebe dos seus estudantes até mesmo aqueles que de uma ou outra forma não conseguem singrar na sua disciplina, tem se manifestado como a premissa fundamental no exercício da sua atividade. Nas palavras deste observa-se:

Eu fico muito bem pago. Sabe o que? Eu sou muito relacional com a docência eu tenho muitas boas relações, sabe uma coisa que eu detectei na docência, nunca ninguém fica chateado comigo. O estudante que tira uma nota baixa em minhas provas eu lhe dou forças que até ao final de ano essa nota pode mudar. Fico alegre quando um aluno meu reconhece que o professor fez muito para eu atingir onde estou; Em toda parte da cidade de Cabinda, em todos esses gabinetes, eu entro sem audiências. A forma de me receberem, entrar no seu gabinete sem audiência já é muito bom. Fico satisfeito com isso, mesmo que não me dão nada o carinho, o afeto que recebo destes para mim faz muito bem, me faz muito bem, da saúde.

Numa estreita ligação sobre os aspectos apresentados pelo Prof. Hélivio, em relação à questão relacional manifesta no afeto que recebe dos estudantes, gostaríamos realçar que para a teoria visgotskiana, a relação que se estabelece entre o docente e os discente em sala de aula é fundamental para o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, por este meio entende-se que quando a relação entre os estudantes e o docente é boa, manifesta na co-responsabilidade das partes no processo de aprendizagem onde a mediação e as “interações caracterizadas pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança” (SÓLE, 2009), as relações que advém desse processo são duradouras e extrapolam os meandros da escola passando o indivíduo a ser referenciado em todo lado. Isso de certa forma abre portas para que a pessoa possa ser recebida onde for.

Para Sóle:

Interações presididas pelo afeto, nas quais há possibilidade de se enganar e de se modificar; nas quais também têm seu lugar a exigência e a responsabilidade, a rivalidade e o companheirismo, a solidariedade e o esforço. Nessas interações, e em muitas outras que se estabelecem dentro e fora do contexto escolar, as pessoas são forjadas e educadas em todas as capacidades; portanto, é conveniente cuidar delas, pois o que nelas se constrói é muito, certamente mais do que parece à primeira vista. (SÓLE, 2009, p. 54).

Na visão apresentada por Sóle (2009), verifica-se o quanto é importante observar na sala de aula relações de interação baseadas no afeto. Elas, não só ajudam o docente a conduzir com êxito a sua atividade, mas e, sobretudo, são responsáveis por manter um clima saudável entre os intervenientes do processo ensino-aprendizagem, na medida em que por meio dela há possibilidade de se desenvolver a responsabilidade, o companheirismo, a solidariedade e o esforço individual que conduzem a uma aprendizagem significativa. Manter estas interações é ainda importante, pois as afinidades humanas não terminam apenas no espaço restrito a escola, elas vão além e o que se pode construir é muito mais do que uma simples relação docente estudante.

Na subcategoria designada por “profissionalismo”, observa-se que a satisfação no exercício da atividade docente prende-se pelo facto do docente ter a sensação de estar a realizar o seu trabalho com brio. Retirada da fala do Prof. Hércio, ao afirmar que “meu prazer está relacionada com a motivação intrínseca. Eu com poucas palavras te digo que se fosse mesmo pela motivação extrínseca não sei se seria docente, mas pela motivação intrínseca quer dizer que gosto de fazer e bem aquilo que eu faço. Como se observa o fator de satisfação para o trabalho docente no caso do Prof. Hércio, está relacionada à percepção do resultado do próprio trabalho, o que em nosso entender pode ser refletido na eficiência pessoal que por seu turno estão ligadas a motivação intrínseca. Para o Prof. Hércio, “o importante é fazer o estudante entender melhor e ter uma boa nota esse é um grande prazer para mim”.

Outros aspectos relacionados a satisfação do professor manifestos na subcategoria profissionalismo, estão ligados aos resultados dos estudantes. Na fala do Prof. Hércio fica clara essa situação: “Repito essa intrínseca faz com que esse aqui quando se formar me diga epa, aquele foi meu docente e eu vou sentir o orgulho de dizer aquele foi meu estudante, ao contrário, um estudante que não aproveita, epa! Eu fui docente dele estão, esse prazer para mim é o grande motivador para o trabalho que faço”. Como se vê a satisfação de ver o aluno formado e reconhecer que o docente teve uma participação nesse processo se constitui como elemento de satisfação.

A terceira subcategoria está relacionada com a “lapidação das mentes”. Definida por meio da fala do Prof. Bengue, ao afirmar: “eu acho que o prazer é sempre ser professor porque nós como professor deixamos uma marca indelével aos nossos estudantes quer ela de maneira negativa ou positiva. Há professores que marcam os seus estudantes pela negativa e há professores que marcam pela positiva. Há um prazer pelo fato de saber que nós estamos, como diz Augusto Cury “lapidar as mentes”. Portanto participar neste processo de lapidação para que se tornam elementos brilhantes na sociedade tem sido o nosso maior prazer”. Pela fala do Prof. Bengue duas situações se sobressaem.

A primeira está relacionada com a observação feita de que em primeira instância seu maior prazer consiste em saber que o professor deixa uma marca indelével, ou seja, que não se apaga nos seus estudantes que se pode avaliar de maneira negativa ou positiva. Bem acreditamos que não adianta dizer quando é que a marca é negativa e quando é positiva. Cada docente em si, em função do retorno que tem do seu trabalho fruto das avaliações que é submetido elaborada pelos estudantes, ou pela estrutura competente da instituição escolar que responde pela avaliação docente pode, por si só fazer essa avaliação.

A segunda está relacionada a questão que dá nome a subcategoria, lapidação das mentes. No sentido literal o termo lapidação significa dar um formato, ou seja, do bruto tornar em algo que seja admirado pelas pessoas, em função das suas qualidades e beleza. Entendido assim, estaríamos a dizer que na sala de aula o docente deve trabalhar para tornar os alunos brilhantes, uma vez que o ser humano não nasce pronto. Pelo facto de não nascer pronto ele necessita de formação e de encaminhamento de suas projeções de vida para que o mesmo, como diria Thomas Hobbes, “não seja meramente lobo do próprio homem”. Assim justifica-se a relação feita pelo Prof. Bengue, sobre o conceito lapidação que normalmente é usada na indústria de mineração para designar a arte de esculpir. Para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o papel da escola é o de promover uma formação puramente moral e intelectual, lapidando o aluno para a convivência social, tendo como pressuposto a conservação da sociedade em seu estado atual (*status quo*) levará que o mesmo se torne brilhante para a sociedade tendo como foco a cultura, sendo os problemas sociais guardados apenas à própria sociedade.

A última subcategoria está relacionada com o “sucesso dos alunos”. Definida por meio da fala do Prof. Hélio, o mesmo afirma que seu maior prazer em relação a sua atuação está no facto de “saber que tornamos os outros mais capazes e melhores para a vida, esse é o meu grande prazer”. Além desse aspecto, a crença de estar a fazer algo para tornar os estudantes melhores do que eram antes e, com isso contribuir para que os mesmos possam explorar o máximo de si se constituem em premissas que dão força para o exercício do trabalho, como se refere o Prof. Hélio:

Quando trabalho sinto que o meu trabalho torna o homem melhor, sinto que eu faço alguma coisa para o mundo e sinto que estou a viver uma vida com propósito e, este é o meu grande propósito fazer com que os homens sejam melhores, para que os mesmos consigam pelo menos explorar o máximo de si para fazer que o mundo seja cada vez melhor e quando isso acontece me sinto feliz.

Finalmente, aponta o sucesso dos estudantes como outro fator de gratidão na missão que exerce, uma vez que esse aluno que tem sucesso carrega alguma coisa de si. Nas palavras deste verifica-se: “Fico feliz quando um aluno tem sucesso, fico feliz quando um aluno consegue singrar nessa vida e saber que alguma coisa minha está li nesse estudante é o meu maior salário”. Todos os aspectos apresentados pelo Prof. Hélio manifestos de satisfação no seu trabalho enquadram-se na motivação intrínseca, em que a satisfação recai no fato de realizar o que realmente gosta e estar comprometido com o que faz.

Em jeito de conclusão para este item gostaríamos observar que a atitude do próprio profissional em relação ao exercício da profissão e a valorização por meio do reconhecimento do seu trabalho na formação dos cidadãos são as principais premissas de satisfação profissional apresentadas pelos professores do curso de pedagogia do ISCED/UON, independentemente do salário reduzido e do pouco investimento no setor. Pela fala destes é possível perceber que o amor pela profissão, a entrega no trabalho, ou seja, a dedicação face às dificuldades da profissão deve ser tanta e, por meio disso, pode o professor abdicar das questões financeiras Outra observação que pode ser feita consiste na constatação que a satisfação em ser professor está na possibilidade de estar a contribuir na formação daqueles que serão o “futuro da nação”. O fato de o professor ser um dos participantes no processo de formação de quadros para assegurar o país futuramente, no dizer de muitos, é muito gratificante.

4.2.3.8 Preocupações e Interesses atuais dos Professores

Neste século, a considerar a época em que nos encontramos século XXI, vivemos, tal como observa Masetto (2012), “uma cultura do novo”. Em razão disso, nos diferentes países, há uma busca constante para o desenvolvimento e apropriação da cultura e de conhecimentos voltado às novas gerações tendo em conta as demandas da "cultura do novo". Como fator fundamental o sistema de educação é por excelência o responsável por esta tarefa. Dentre os atores do referido sistema, os professores são chamados a realizar, no dia-a-dia, os objetivos pedagógicos constantes dos diferentes programas de ensino que conformam os currículos escolares nos distintos países.

Observa-se que a função do docente e sua formação durante séculos têm passado por transformações. As mesmas fundamentam-se, por meio de conhecimentos elaborados pelos teóricos da educação e de outras áreas afins que, posteriormente se convertem em propostas educacionais, orientadas para a formação da nova geração em rigoroso cumprimento da política educativa adotada pelo país. Quando inseridas no subsistema de ensino, os referidos conhecimentos demandam mudanças na forma de ser e de atuar dos professores na sala de aula perante os alunos e a escola no geral, pois nestes a questão da aprendizagem e o desenvolvimento é vista sob diferentes perspectivas.

O ato educativo se constitui num processo multi e pluridimensional do qual, em observância as exigências atuais em função do desenvolvimento dos diferentes campos de conhecimento, os docentes são instigados, “além de ensinar e ajudar a integrar o ensino a vida, conhecimento e ética, reflexão e ação” (CHOCOLATE, 2013 p.156), são chamados, por sua vez, a ter uma visão de totalidade. Esses desafios e compromissos cada vez mais complexos e urgentes precisam ser enfrentados pelos profissionais com conhecimentos sólidos, competências profissionais, vontade, comprometimento e criatividade com vista ao conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento das futuras gerações.

A busca constante de respostas e alternativas inovadoras que, contribuam para o aperfeiçoamento da pessoa por meio de conhecimentos e desenvolvimento de

competências de diferentes tipos, adequadas às necessidades e expectativas educativas existentes na sociedade, é o maior desafio dos educadores, no atual contexto deveras múltiplo e complexo. Complexo na medida, em que nele participam muitos professores e cada um com as suas exigências e metodologias fruto da sua formação e crença, participam muitos alunos com diferentes particularidades psicológicas, concepções e visões sobre o mundo fruto das experiências que cada passa tendo em conta a realidade socioeconômica.

É um processo consciente, pois, os alunos recebem os conhecimentos e acumulam a experiência humana de forma consciente e os professores trabalham na certeza de que suas ações denotam certas mudanças em si mesmas que se traduzem em aprendizagem e desenvolvimento.

A busca de conhecimento torna o homem universal e ou planetário. Os desafios do mundo moderno e a busca de solução a partir da inquietude levam os homens a novas formas de aprendizagem e de desenvolvimento. O desenvolvimento em nosso entender depende de um espaço e pela interação entre o individual, o coletivo, o afetivo e o racional. Enquanto a aprendizagem se revela na maneira de ser, compreender e de agir perante a realidade. O desenvolvimento e a aprendizagem interagem e formam o conhecimento com base os fundamentos histórico-culturais particular do indivíduo ou grupo demandando mudanças na forma de ser e de atuar dos docentes em sala de aula.

Tendo em conta a exigência que se impõe para a mudança pela consideração da cultura do novo e, atento as demandas impostas para a atuação dos docentes nos cursos superiores, quisemos saber dos docentes quais são as suas preocupações e necessidades educativas. A consideração destes aspectos para a pesquisa nos permitirá ter uma noção sobre que elementos os docentes do ISCED/UON do curso de pedagogia valorizam como essenciais na dinâmica de conhecimento e desenvolvimento dos estudantes como requisitos para darem respostas as grandes exigências que se impõe nessa área.

Percorrido todo o processo de análise e interpretação das falas dos professores, obtidas por meio das entrevistas, eis as subcategorias elaboradas para este item:

Produção Científica; Carreira Profissional, Qualidade do Ensino, Excelência. A primeira comporta dois indicadores, sendo; Produção científica e Investigação científica; a segunda e a terceira comportam um indicador cada, manifestos em; Continuar a desempenhar na minha área do saber; Melhoria da qualidade do Ensino. Finalmente a quarta com três indicadores, a saber: Melhorias no trabalho; Qualidade do ensino e Excelência.

Se consideramos que as atividades na universidade se desenrolam sob três grandes pilares, (ensino, pesquisa e extensão) e que o fim último da universidade é transformar a realidade social, através do desenvolvimento de projetos sociais e científicos voltados ao desenvolvimento socioeconômico da população, podemos nesse caso, entender que as preocupações levantadas pelo Prof. Hélio, manifestas na subcategoria produção científica, estão atreladas a ideia de um compromisso de natureza interpessoal e intrapessoal, com implicações em sua própria atuação e que deverá se estender aos outros segmentos da instituição. Ao considerar que o mais “importante é que haja produção científica na nossa Universidade, no ISCED/UON a mim próprio e que devemos investir muito na investigação científica, para que haja muita pesquisa para produzir conhecimento localmente”, o Prof. Hélio, demonstra humildade em sua fala o que por si só é um elemento fundamental para que o indivíduo possa cada vez mais desenvolver-se na carreira, como se verifica na celebre frase de Sócrates “só sei que nada sei”. Humildade acadêmica não significa deixar-se influenciar pelos outros, ou por tudo o que os estudantes apresentam, significa e, tendo em conta a origem da palavra do latim *humilitas*, conhecer as suas próprias limitações e fraquezas e agir de acordo com essa consciência. Portanto, Investindo nessa consciência poderá levar o docente no seu trabalho considere o estudante não como objeto, mas como sujeito da aprendizagem.

Investindo na produção científica nas instituições de ensino superior, poderá levar que o conhecimento seja produzindo localmente. A produção do conhecimento in situ, segundo o Prof. Hélio “reduz a busca permanente desse conhecimento que muitas das vezes não é contextualizado a nível local”, pelo fato da maior parte dos textos em estudo nas universidades angolanas fazerem referência a outras realidades. Não estamos aqui a dizer que isso seja errado. Estamos apenas a refletir de que ninguém pode contribuir para a transformação da realidade em se encontra

se não tiver conhecimentos suficientes que o levam a entender e interpretar esta mesma realidade. Nada melhor que os estudos científicos e investigações que sejam realizadas tendo em conta a realidade local para melhor compreender mesma. Ainda assim, não podemos descurar nesse processo a multi e pluridisciplinaridade da ciência.

É fundamental que as instituições, os professores e os estudantes sejam levados a produção científica em função da mesma se constituir dentre as várias atividades universitárias, uma das que merece notável destaque, uma vez que é através dela que o conhecimento produzido na universidade é difundido e democratizado até à comunidade/sociedade, por meio de informações e/ou alternativas para a solução de seus problemas e para o desenvolvimento integrado e sustentável. Além de se constituir em um meio de disseminação do conhecimento, pode ser também considerado como o espelho do desempenho do professor e dos estudantes, nas atividades indissociáveis ao ensino, pesquisa e extensão, traduzindo o esforço institucional de produção própria. A investigação científica se constitui como pilar para a avaliação das instituições, o trabalho dos professores e dos estudantes com vista a promoção ou não destas instituições, dos seus professores e estudantes.

Podemos considerar que o interesse pela pesquisa acadêmica pode se constituir em um meio para a visualização do trabalho dos professores e das instituições, como também uma forma de denotar prestígio e confiança dessas instituições e de seus profissionais. Tal como ficou demonstrado, a sociedade apesar de reconhecer a grande missão e importância dos docentes, a mesma não valoriza esses profissionais em comparação com outros de mesma formação e ou categoria. Assim, investindo na pesquisa acadêmica, o professor passará a identificar-se como pesquisador em vez de professor, na medida em que esta mesma sociedade olha com admiração e prestígio a figura do pesquisador em detrimento do professor. Parece paradoxal! Mas é assim mesmo que a nossa sociedade caminha.

A segunda subcategoria apresentada faz referência a “Carreira Profissional”. Definida por meio da fala do Prof. Hélcio, ao afirmar que seus interesses e necessidades atuais na profissão prende-se, com o desejo de “continuar a desempenhar na sua área do saber”. O conceito de “Carreira”, segundo o dicionário

da Língua Portuguesa edição on-line é originária da palavra latina “carraria”, que significa “caminho”. Ao longo da história da humanidade o termo passou por vários significados, sendo hoje mais comum estar atrelado ao mundo dos negócios, ou, simplesmente ao mercado de trabalho, passando o termo ser associado à ideia de “caminho na vida profissional”. Nos dias atuais, comumente o conceito carreira profissional engloba conhecimentos específicos sobre uma determinada área escolhida para o exercício profissional, engloba, igualmente para o seu entendimento a soma de todos os cargos ou posições ocupadas por uma pessoa durante sua vida profissional.

Ora, para quem inicialmente havia dito que “nunca pensou em ser professor” e, agora aparece para dizer que seus interesses centram-se na carreira, duas análises podem ser observadas desse pensamento. A primeira está relacionada com a mudança drástica da forma de pensar do Prof. Hélcio, em relação à docência. A segunda estará relacionada com o que se pode esperar de alguém que está na profissão para fazer carreira. Em relação ao primeiro facto levantado, podemos dizer que as relações que o indivíduo estabelece com os seus pares por meio dos grupos primários e secundários exercem certas influências no indivíduo o que de certo modo pode levar que o mesmo modifique as suas estruturas de pensamento e visões sobre o mundo. Essas mudanças no geral, serão valiosas desde que sejam refletidas pela pessoa antes de assumi-las, uma vez que, o facto de não se verificar essa reflexão o indivíduo poderá conduzir-se às cegas. No caso em análise, nos parece que houve essa reflexão o que permitiu que o Prof. Hélcio, hoje assumisse a atividade docente como carreira.

A segunda está relacionada com atuação profissional do sujeito. Dizer que quem se propõe fazer carreira em uma determinada área, em primeiro lugar tem de gostar o que faz, em segundo lugar tem de ter conhecimentos suficientes sobre a área em que atua para exercer com afinco a sua atividade. A par destes elementos poderá, igualmente estar atento e aberto às mudanças que se apresentam na profissão, acompanhá-las de maneira a não ser ultrapassado com os novos fatos que vão acontecendo na sua área de trabalho, pois o plano de carreira tem relação significativa com desempenho profissional. Assim, no caso particular da docência, o professor poderá voltar toda a sua atenção para uma atuação manifesta na melhoria

de sua atividade em primeira instância e de seus estudantes, apoiando-se em seus conceitos bem como na sua cultura, buscando para tal o aprimoramento e relações interpessoais com seus pares. Assim, de acordo com este novo conceito, a atuação docente poderá ser de maneira à criar de uma metodologia capaz de enfrentar os desafios econômico-sociais vividos pelas classes sociais menos favorecidas, implantando, por exemplo, projetos sociais voltados a área da saúde, arte, esporte, lazer, etc.

A terceira subcategoria elaborada está relacionada com a “qualidade do ensino”. Retirada da fala do Prof. Benge, verifica-se que para este seus interesses e necessidades profissionais estão voltados para a qualidade do ensino em todos os níveis, tal como se observa em sua fala: “Estou preocupado com a melhoria da qualidade do Ensino não só no ensino superior como no ensino geral I e II Ciclo”. A qualidade do ensino em Angola tem sido um tema muito debatido entre os acadêmicos locais. Reconhece-se fruto da atuação de muitos profissionais formados nas escolas angolanas que muitos destes são incapazes de solucionar questões pontuais relacionadas ao nível de formação que apresentam. Os maiores problemas nesse campo tem se verificado em grande medida, na escrita das palavras, na expressão oral e na resolução de exercícios que envolvem cálculos básicos de matemática. Estas situações que caracterizam o processo educativo em Angola tem levado que muita gente questione sobre o papel dos professores na formação das novas gerações.

Para o Prof. Benge, esta situação torna-se mais preocupante, na medida que “o ISCED/UON, recebe professores que leccionam no I e II Ciclo. Portanto, se os docentes deste nível trabalharem mal estarão a contribuir na péssima qualidade do ensino em Angola”. A preocupação levantada pelo Prof. Benge, em nossa opinião é justa a considerar os distintos apelos que são feitos para uma tomada de consciência por parte dos educadores com vista a melhoria da qualidade de ensino que se reverterá na qualidade da educação do país. Essa importância ressalta-se com maior preocupação para os docentes do ISCED/UON na medida em que estes se constituem em formadores de formadores, uma vez que os estudantes saídos desta instituição tem a missão de formar outros seres que por sua vez poderão trabalhar em outros níveis de ensino, conforme o sistema de ensino em Angola.

Portanto, se os docentes do ISCED/UON não conseguirem de alguma forma trabalhar para que os seus estudantes possam desenvolver em si o “espírito crítico, criativo e científico,”²⁹ não podemos esperar que estes desenvolvam esses elementos em sua atuação, uma vez que ninguém dá aquilo que não recebeu.

O Prof. Bengue, ao considerar que “quem forma os professores tem de forma-los para que possam responder aos desafios do Millenium”, em nosso entender, chama atenção para que os professores do ISCED/UON no curso de Pedagogia, sejam cada vez mais responsáveis na sua atividade, com vista a formação de cidadãos responsáveis capazes de dar respostas aos desafios que a ciência e a técnica os impõe dia-a-dia. Significa que o professor pode trabalhar na perspectiva do futuro tendo em conta a realidade social em que os estudantes estão inseridos para melhor compreendê-la, a fim de que sua atuação seja mais efetiva e significativa. Significa partir do que os estudantes trazem e posicionar-se como mediador desse conhecimento com vista a novas aprendizagens que poderão ser mais eficazes e refletidas pela mediação.

Pensar na melhoria da qualidade de “ensino na perspectiva nacional” significa propor mudanças necessárias ao sistema de educação do país, significa que os professores universitários devem ter clareza do seu papel e função e, devem transmitir essa necessidade de responsabilidade aos seus estudantes, pois não é possível falar em melhoria da qualidade de ensino a nível nacional se não houver engajamento de todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem nessa luta. A melhoria da qualidade do ensino deixa de fazer sentido no momento em que não se tem claro a que serve esse ensino, e qual a função da Universidade e dos profissionais que se formam e entram no mercado de trabalho. Enfim, lutar para a melhoria do ensino significa ter claro o papel da Universidade na formação

²⁹ Expressões defendidas por Gomes (2009), em seu artigo publicado na Revista PAIDÉIA, Ano 6, n. 6 p. 11- 26. Para este, ter uma postura Crítica no ensino é problematizar a realidade em que vivemos, não compactuar com a falta de compromisso com a educação e despertar interesse nos educandos para discutir os problemas abrindo espaço para que haja crítica e autocrítica. Em relação ao Espírito Criativo, é ser capaz de reorganizar todas as observações, vivências e aprendizados armazenados em nossa mente e no momento necessário recorrer a estes para servir de base e dar uma resposta nova a situações antigas ou uma resposta ajustada a uma situação nova. Quanto à postura Científica no Ensino, significa que o professor deve saber muito bem aquilo que vai ensinar num dado momento e local.

intelectual e profissional dos estudantes para intervir e transformar a sociedade em que estão inseridos.

A quarta e última subcategoria para este item está relacionada a “Excelência”. Elaborada por meio da fala do Prof. Hélio, ao afirmar que seus interesses e preocupações atuais estão relacionadas com a “excelência e melhorias no trabalho”. Ao considerar a excelência como fim último do seu trabalho podendo ser alcançado no “fazer sempre melhor cada vez mais”, implica dizer que o professor pode perseguir a meta de trabalhar para um aprendizado para todos e cada um dos estudantes, independentemente do perfil socioeconômico de suas famílias, da localização da escola ou de outros fatores comumente usados para justificar o ensino de má qualidade. Significa usar métodos criativos para despertar o interesse dos estudantes a fim de conseguir bons resultados, independentemente da classe social em que se encontram.

A excelência é uma palavra de mão dupla, pois é um conceito multifacetado e tem sido definido de diferentes maneiras em função das distintas correntes que sustentam o fazer do professor. Na perspectiva Clássica a ênfase é dada no ensino, os estudantes são adaptados aos objetivos da escola. O docente excelente é aquele que é capaz de fazer com que os alunos memorizem os conteúdos e os recitam ou reproduzem-no em outros momentos. Na perspectiva humanista, a escola pode adaptar-se as necessidades dos estudantes a ênfase é dada na aprendizagem. Nesta concepção o docente é excelente na medida em que seja capaz de fazer que os estudantes produzam conhecimentos fruto da ação do mundo objetivo sobre o sujeito.

As perspectivas modernas privilegiam a harmonização entre as necessidades dos alunos e os valores sociais. Nelas a ênfase é dada no processo ensino-aprendizagem. Ser excelente nessa perspectiva é ser capaz de reconhecer que o sujeito já traz algum conhecimento e age na problematização da sua ação por meio da reflexão. Nelas o professor tem de conjugar as diferentes latitudes da constituição do ser humano para levar avante a sua atividade. Levar os discentes a refletirem sobre a realidade em que estão inseridos, a fim de que possam desenvolver o espírito crítico, criativo e científicos é o principal papel dos professores nesta

perspectiva. Como se vê, estabelecer uma definição de docente excelente apresenta-se como uma tarefa extremamente complicada, além de não haver uma concordância quanto ao que constitui a sua qualidade.

Outros fatores importantes a ter em conta para que o indivíduo possa alcançar a excelência estão relacionados com as condições de trabalho postas para os professores e estudantes na instituição onde atuam. A excelência no ensino superior exige, além do investimento em infraestrutura, a qualificação do corpo docente, dos agentes universitários e a melhoria dos indicadores de avaliação da instituição, ou seja, não se pode falar em excelência de professores e estudantes se a instituição em que desenvolvem suas atividades não proporciona condições dignas de trabalho para o desenvolvimento de atividades ligadas ao ensino, investigação e extensão. Assim, em educação falar de excelência necessariamente deve se incluir nessa dinâmica os processos, o ambiente e as pessoas, pois estas últimas em função dos processos e do ambiente serão alvo de avaliações e classificações.

Em jeito de ampliar, cada vez mais, nosso conhecimento sobre os interesses e necessidades atuais dos professores na área de educação, tendo em conta a área da psicologia histórico-cultural, ampliamos nossa busca sobre o que os diferentes autores da educação que exploram essa área pensam. Assim, de acordo com Gil, (2010, p. 36), somos a considerar que “as mudanças verificadas no ensino superior requerem hoje um profissional com características muito diferentes daquelas que foram reconhecidas como importantes no passado”. Requer-se hoje, ainda de acordo com Gil (2010), este por sua vez apoiando-se dos escritos de (MASSETO, 2003; NÓVOA, 1995; PERRONOU, 2000; TARDIF, 2002), um docente que esteja preocupado e que manifesta em sua atuação o seguinte:

- Um professor universitário **competente**. Aquele que é capaz de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para dar solução as diversas situações ligadas ao contexto cultural, profissional e sociais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.
- Um professor que disponha de **conhecimento técnico** em determinada área de conhecimento adquirido não apenas ao longo da sua formação em cursos de pós graduação, mas também por meio da participação em eventos

científicos e intercâmbios com outros especialistas. Alia-se a isso o conhecimento que o professor adquire em leituras e, em pesquisas de campo e de laboratório.

- Um professor com **visão de futuro**. Atendo a todas as transformações e ou mudanças que estão ocorrendo na sociedade e que seja capaz de definir o que será melhor para um profissional que vai atuar daqui a alguns anos.
- Um professor que seja o **mediador do processo de aprendizagem**. Aquele que deixa de ocupar o lugar central no ensino e reconheça os estudantes como parceiros.
- Um professor capaz de **organizar e dirigir situações de aprendizagem**. Que domina os conteúdos a serem ensinados e os transforma em objetivos da aprendizagem.
- Um professor capaz de **gerar sua própria formação contínua**. Que ultrapassa a visão de formação direcionada apenas para o sistema, fundamentando suas convicções em três dimensões básicas: a pessoal, a profissional e a organizacional.
- Um professor **transformador**. Que mude o foco de ensino e passa a se preocupar com o aprender a aprender.
- Um professor **multicultural**. Sensível a heterogeneidade, que leva a admitir que todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes.
- Um professor **intercultural**. Capaz de compreender a dinâmica da exclusão social e da marginalização; capaz de se comunicar com pessoas de culturas diferentes e de participar na interação criadora de identidade e de pertença comum da humanidade.
- Um professor **reflexivo**. Que pensa no que faz, que compromete com a profissão e que se sinta autônomo; que é capaz de tomar decisões e ter opiniões; que atende aos contextos em que trabalha, interpreta-os e adapta a própria atuação a eles; que procure saber por que os estudantes têm dificuldades em aprender.
- Um professor capaz de **trabalhar em equipe**. Que seja capaz de integrar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes áreas, participar de projetos multidisciplinares e que aceite o desafio da interdisciplinaridade.

- Um professor capaz de **enfrentar os deveres e os dilemas éticos**. Que possa contribuir da preservação da violência na escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicos raciais, e participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.
- Um professor capaz de **utilizar novas tecnologias**. Que saiba utilizar editores de textos, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino e seja capaz de comunicar-se a distância por meio da internet e de outras tecnologias.

Pelas posições apresentadas por GIL (2010) relacionadas às preocupações e interesses atuais dos docentes universitários, vê nelas uma pluralidade de tarefas essenciais para atuação no ensino superior. Como observamos em outros momentos desta pesquisa, o docente do ensino superior já não mais aquele que se pauta apenas no ensinar e com isso esperar que os alunos aprendam. Fruto da dinâmica atual das mudanças que se observam na conjuntura política, social, econômica e cultural os sistemas de ensino são obrigados a se adaptarem às novas exigências para com isso darem respostas às distintas solicitações daqueles que esperam respostas das suas necessidade. Portanto, sendo o docente um elemento a ter em conta nesse processo, sua dinâmica e atuação em sala de aula deve acompanhar as distintas mudanças.

Com isso, ressaltamos que as reflexões apresentadas pelos nossos entrevistados relacionadas aos seus interesses e preocupações como professores correspondem em parte com muitas das características acima descritas. Esta constatação é observada na medida em que os mesmos apontam a produção científica, o aperfeiçoamento na carreira profissional, a preocupação com a qualidade do ensino e a aquisição da excelência no trabalho como sendo suas maiores preocupações. Todos os elemento apresentados se enquadram na lógica da psicologia histórico-cultural na medida em que para o seu alcance o docente poderá integrar em si todas as forças ao seu redor e, principalmente, trabalhar com os outros na perspectiva da mediação, podendo para tal levar sempre em consideração por meio da reflexão suas opiniões, pois ninguém poderá produzir cientificamente, aperfeiçoar-se na carreira, lutar para a melhoria da qualidade da educação e adquirir a excelência em

sua atuação trabalhando sozinho ou desconsiderando a realidade sociocultural dos intervenientes do processo ensino-aprendizagem.

Até aqui, tudo quanto apresentamos está relacionado as entrevistas realizadas com os professores do curso de Pedagogia do ISCED/UON. Como apresentamos no item amostra, para além dos docentes, fizeram parte da pesquisa os estudantes do IV do curso de pedagogia do ISCED/UON, com que trabalhamos para aprofundar as nossas posições sobre o tema em abordagem neste trabalho. Assim em seguida vamos apresentar os resultados da pesquisa realizada com os estudantes e a sua consequente análise.

4. 3 Análise de conteúdo e motivos dos estudantes.

Os estudantes nessa pesquisa constituíram o segundo segmento da nossa amostra. Quisemos assim, pois foi nossa intenção, aprofundar alguns aspectos apresentados pelos professores que caracterizam suas práticas. A ideia foi analisar se o que os docentes apresentaram era verdadeiramente o agir destes, ou apenas um discurso. Como esta intenção só pode ser verificada em estudos que lançassem mão de observações e até de experimentações ou de simulação de situações, não sendo o nosso caso, achamos por bem conversar com estes estudantes no intuito de ouvir deles sobre como caracterizam as práticas pedagógicas dos seus professores.

As características apontadas pelos estudantes que fizeram parte desta pesquisa já foram descritas no item caracterização da amostra. Importa salientar que diferente dos professores, em que a colheita dos dados foi por meio das entrevistas, com os estudantes fizemos um processo contrário. Dado a exiguidade de tempo que nos restava para o término dos nossos trabalhos, optamos pela técnica de grupo de discussão em vez das entrevistas. Essa nossa opção deveu-se a necessidade de ouvir um maior número de estudantes distintos, pois possuem características individuais diferenciados, mas juntos, na medida em que possuem uma mesma características “estudantes do IV Ano do curso de Pedagogia do ISCED/UON.

Na sequência, passamos à reflexão, discussão e análise das questões apresentadas pelos nossos participantes no grupo de discussão. Para esta análise vamos utilizar

recursos a análise de discurso proposta em Bardin bem como dos estudos socioculturais, por meio dos diferentes postulados de autores nessa área do conhecimento, procurando sempre fazer uma adaptação destes conceitos as narrativas apresentadas pelos estudantes ao longo dos grupos de discussão.

4.3.1 *Categorias de análise para o grupo de discussão*

No seguimento da nossa pesquisa, fizemos uma transcrição linear dos dados/respostas que obtivemos no grupo de discussão em função da intervenção dos estudantes nas questões propostas para o estudo. No prosseguimento fomos sinalizando por meio da leitura e releitura dos dados do grupo de discussão as falas que davam conta de responder em parte os nossos objetivos para a pesquisa. Assim, apesar da nossa discussão ter sido muito longa e perpassada por várias questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem, queremos, justificar que em função dos objetivos da nossa pesquisa (levantamento dos elementos que configuram as práticas pedagógicas dos docentes do curso de pedagogia no ISCED/UON), para esta parte vamos considerar aquelas questões que realmente debruçam sobre a temática em estudo no nosso trabalho.

Desse modo, no primeiro momento, vamos apresentar as considerações dos estudantes em relação as seguintes questões: Conhecimento? Progresso científico? Ensinar? Como caracterizam atuação dos docentes? Como se preparam para as aulas e para as provas? O que vocês acham que deveriam aprender aqui e que não estão a aprenderem? e, Uma última palavra em relação a tudo quanto tratamos aqui? As questões acima se destacam, tal como anunciamos por acreditarmos que poderão dar um contra ponto em relação as respostas dadas pelos docentes (uma vez que são as mesmas), o que poderá levar para uma melhor reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes do curso de pedagogia do ISCED/UON.

As respostas dadas pelos estudantes em relação as questões selecionadas serão apresentadas a seguir sob forma de um quadro. Nele, estarão em evidência apenas as respostas que espelham os conteúdos emergentes de cada questão selecionada para a nossa análise.

Assim, teremos:

Quadro 7: Respostas explícitas em relação ao trabalho realizado com os estudantes no grupo de discussão.

QUESTÃO	SUJEITO	TURNO DE FALA	UNIDADE DE CONTEXTO – FALA
CONHECIMENTO	João Baptista	70	<ul style="list-style-type: none"> Saber que se pode adquirir de forma direta ou indireta.
	Albertina Nvidi	71	<ul style="list-style-type: none"> Tudo aquilo que a pessoa sabe e que adquiriu na escola ou fora dela.
	Antônio Chocolate	72	<ul style="list-style-type: none"> Designa um saber, mas aqui há que se destacar dois tipos de saber o científico e o empírico.
	Rany Chocolate	73	<ul style="list-style-type: none"> É o saber.
	Rossana Dilo	74	<ul style="list-style-type: none"> Tudo aquilo que a pessoa sabe.
PROGRESSO CIENTÍFICO	João Baptista	70	<ul style="list-style-type: none"> Fazer deduções tendo em conta o conhecimento
	Albertina Nvidi	71	<ul style="list-style-type: none"> Quando se nota um certo desenvolvimento quer da pessoa como do país.
	Antonio Chocolate	72	<ul style="list-style-type: none"> Um avanço para outros patamares que deverão superar a base anterior.
	Rany Chocolate	73	<ul style="list-style-type: none"> É um desenvolvimento avanço da ciência em escalas sem, no entanto fugir do científico.
	Rossana Dilo	74	<ul style="list-style-type: none"> É quando a pessoa consegue mediante o conhecimento aplicar em outras situações.
ENSINAR	João Baptista	70	<ul style="list-style-type: none"> Transmissão de valores,
	Albertina Nvidi	71	<ul style="list-style-type: none"> Transmissão de valores.
	António Chocolate	72	<ul style="list-style-type: none"> Transmissão de valores
	Rany Chocolate	73	<ul style="list-style-type: none"> Transmissão de valores de conhecimentos.
	Rossana Dilo	74	<ul style="list-style-type: none"> Transmissão da cultura à outras pessoas.

ATUAÇÃO DOS DOCENTES	~ João Baptista	87	<ul style="list-style-type: none"> Melhoraram muito, talvez é pelo facto de a maior parte destes estar a estudar
	Rany Chocolate	88	<ul style="list-style-type: none"> Os dois últimos anos foram os melhores (...) dá para ver que o que eles querem que a gente faça é que sejamos mais responsáveis, encorajamentos para a nossa atividade.
	António Chocolate	89	<ul style="list-style-type: none"> A atuação vai melhorando ano após ano, ontem davam aulas de um jeito mais voltado para a metodologias do tipo tradicional, hoje vê-se que alguma coisa mudou, alguma coisa vai melhor, acho que os mesmos estão a acompanhar um pouco a dinâmica da evolução da ciência.
	Rossana Dilo	90	<ul style="list-style-type: none"> Melhoraram muito, (...) já criam espaços de debates, dão temas de investigação e deixam os alunos discutirem entre si só depois eles dão o remate, acho que isso deveria começar desde o primeiro ano e não apenas no último ano.
	Albertina Nvidi	91	<ul style="list-style-type: none"> Acho que há muita melhoria, ontem, (...) viam ditavam e davam algumas explicações que não nos convenciam e, ninguém poderia perguntar senão era praticamente ofendido pelo professor. Tinham um estilo que quase amedrontava os estudantes. Hoje por conta de que muitos estão em formação as coisas mudaram muito. Já falam, conversam, debatem e mais outras coisas.
O QUE VOCÊS ACHAM QUE DEVERIAM APRENDER AQUI E QUE NÃO ESTÃO APRENDENDO	Rany Chocolate	104	<ul style="list-style-type: none"> Educação em valores,
	António Chocolate	105	<ul style="list-style-type: none"> É algumas aulas práticas em certas cadeiras do nosso ramo.
	Albertina Nvidi	106	<ul style="list-style-type: none"> Deveriam nos ajudar a refletir mais sobre as situações que ocorrer em nossas escolas para que quando nós formos trabalhar tenhamos conhecimento suficiente pra resolver estas situações.
	João Baptista	107	<ul style="list-style-type: none"> A ligação da teoria com a prática, a nossa formação é muito teórica e com pouca prática.

ÚLTIMA PALAVRA SOBRE TUDO QUANTO ACABAMOS DE TRATAR AQUI.	António Chocolate	111	<ul style="list-style-type: none"> • Que os professores sejam mais pacientes e atuam com firmeza com amor e desenvolverem cada vez mais a sua dinâmica científica, (...). Devem ter os alunos como parceiros e não como inimigos, ou como coisas que nada sabem.
	João Baptista	112	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim gostaria que os professores melhorassem também nos aspectos da transmissão, porque existem fascículos que estão nas mãos dos professores desde que o ISCED foi fundado. (...) Deve haver mais dialogo, conversa e buscar mais os aspectos da realidade social para trabalhar com os alunos.
	Albertina Nvidi	113	<ul style="list-style-type: none"> • Apelar aos professores para trabalharem mais com o espirito de amor, terem paciência no que fazem e saberem que nós estamos aqui é porque precisamos aprender alguma coisa para ensinar amanhã aos outros. (...). Precisam saber que o aluno já não é mais aquele que nada sabe, mas que já traz algum conhecimento e esse conhecimento se for compartilhado poderá trazer coisa melhor, eu acho que é isso que os professores devem fazer.
	António Chocolate	114	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos dos professores, se posicionam como se diz na pedagogia tradicional de transmissores de conhecimentos. Pensam que os alunos nada sabem, chegam e querem intimidar os estudantes.
	Rany Chocolate	115	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação aos professores, gostaria que os mesmo fossem mais exigentes no trabalho que fazem, (...) que fossem mais além dos textos ou dos fascículos, mais seminários em aulas e trabalho em equipes fora e dentro, aquilo que tem que se ensinar mais e que não tem nada a ver com a gente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.2 Análise dos dados obtidos por meio do grupo de discussão com os estudantes.

Importa salientar que diferente do que foi feito em relação aos dados das entrevistas com os professores, aqui não seremos muito incisivos com a análise, pois nossa intenção com estes dados é aprofundar os resultados obtidos com os professores, uma vez que não foi possível nessa pesquisa realizar um estudo exploratório manifesto em assistência das aulas dos professores para averiguação in loco, na sala de aula as posições manifestas pelos professores em relação ao seu trabalho no ISCED/UON, no curso de pedagogia com os estudantes. Assim, para não deixarmos de verificar tal situação, resolveremos conversar com os estudantes destes mesmos professores.

Para a análise dos dados acima representados, tomamos como ponto de partida a criação de categorias para facilitar a nossa atividade. Em função das respostas dos estudantes serem apresentadas por meio de questões que as produziram, tal como fizemos na primeira parte deste trabalho, na análise dos dados obtidos com as entrevistas com os professores, para este item, tomamos estas mesmas questões como ponto de partida para a criação das categorias de análise. Assim foram definidas sete (7) categorias que a seguir passaremos a debruçar sobre elas.

4.3.2.1 Conhecimento

Gostaríamos recordar de que quando falamos do aspecto conhecimento afirmamos de que as concepções pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, suas práticas estão diretamente ligadas à sua concepção de conhecimento. Desse modo, a concepção de conhecimento é um dos elementos que interfere na prática docente. Em relação aos estudantes, o contrário seria o certo. As concepções de conhecimentos manifestos por estes, estão diretamente ligado a àquilo que lhes é apresentado em sala de aula, mediante atuação dos professores. Assim, podemos constatar por meio dos grupos de discussão de que todos os estudantes consideram o conhecimento como sendo “saber”. Suas palavras comprovam esse posicionamento:

Para mim conhecimento é o saber que se pode adquirir de forma direta ou indireta. É tudo aquilo que a gente vai aprendendo no nosso dia-a-dia desde que nascemos até a nossa morte. João Baptista.

Conhecimento é tudo aquilo que a pessoa sabe e que adquiriu na escola ou fora dela, tudo o que nós conhecemos. Albertina Nvidi.

Conhecimento designa um saber, mas aqui há que se destacar dois tipos de saber o científico e o empírico. António Chocolate

Conhecimento é o saber. Rany Chocolate

Conhecimento é tudo aquilo que a pessoa sabe e que foi aprendendo ao longo da sua vida, desde que nasce até a morte.

Diferentemente dos professores que já trazem consigo várias classificações sobre o termo conhecimento os estudantes, por sua vez, consideram conhecimento como o saber. Pelas falas acima expostas duas questões emergem. A primeira está relacionada com a consideração de que fazemos que nossos estudantes trazem consigo um conceito de conhecimento entendido na perspectiva clássica. Nesta concepção a ênfase é dada no ensino e os estudantes são adaptados aos objetivos da escola. O professor é aquele que é capaz de fazer com que os estudantes memorizem os conteúdos e os recitam ou reproduzam em outros momentos. A outra questão está relacionada com a confusão aparente apresentada por estes nesta classificação.

De um lado consideram o conhecimento como o saber e, especificam que o mesmo trata do saber científico, aquele que é adquirido na escola. Por outro lado, alguns consideram o conhecimento como tudo aquilo que a pessoa aprende desde o nascimento até a morte, sem no entanto, especificarem de que aprendizagem se referem. Esta aparente confusão em nosso entender é derivado da forma como estes são levados em sala de aula a refletir sobre a questão do conhecimento.

Como vimos na abordagem com os professores várias são as atribuições que os mesmos dão ao conceito. Isso significa dizer que cada professor leva os estudantes ao entendimento dos aspectos relacionados ao conhecimento conforme sua compreensão sobre o assunto. Desse modo, conforme esse entendimento, cada estudante elabora sua compreensão sobre a categoria conhecimento.

4.3.2.2 Progresso científico

Para os estudantes, o progresso científico está relacionado ao desenvolvimento na ótica da aprendizagem, ou seja, aquilo que a pessoa sabe e é capaz de fazer e, fazer bem, descurando nessa perspectiva a questão do erro. Aqui, podemos afirmar que está correlação apresenta pelos estudantes não foge com a argumentação dos professores em relação a questão.

Nas palavras dos estudantes pode-se observar:

- É quando a pessoa é capaz de fazer deduções tendo em conta o conhecimento, mediante uma realidade ou um assunto que lhe é apresentado. João Baptista.
- É quando se nota um certo desenvolvimento quer da pessoa como do país mediante aplicação do conhecimento. Albertina Nvide.
- Progresso e não de um regresso, quer dizer necessita de um avanço para outros patamares que deverão superar a base anterior. António Chocolate
- É um desenvolvimento, avanço da ciência em escalas sem, no entanto fugir do científico. Rany Chocolate.
- É quando a pessoa consegue mediante o conhecimento aplicar em outras situações. Rossana Dilo”.

Como se vê em todos os pensamentos acima expostos, estão presentes a ideia de desenvolvimento, ora apresentado na vertente da aprendizagem cognitiva ligado à escola, sala de aula, ora como o avanço da ciência em busca de melhorias para a superação das dificuldades que os homens enfrentam na sociedade, a fim de suprir as mesmas. Para os estudantes, só podemos falar em progresso científico, na medida em que o indivíduo é capaz de dar solução as questões que lhe são apresentadas. O contrário, não é considerado como progresso. Ou seja, nesse processo são apenas avaliados os fins e não os processos que levaram a atingir tal fim.

Em nosso entender, essa situação é decorrente da forma como muitos professores avaliam o processo de aprendizagem dos estudantes. Ao considerarem apenas os resultados e não os processos que levam a atingir, tais resultados, os professores demonstram em sua prática que valoriza apenas o que os estudantes são capazes de fazer, desconsiderando toda a caminhada destes ao longo do processo ensino-aprendizagem.

4.3.2.3 Ensinar

O ensino é considerado como a atividade fundamental do professor. O primeiro contato entre os professores e os estudantes ocorre na sala de aula. A depender do tipo de relação que estes estabelecem mediante o ensino, a mesma pode se estender fora do espaço sala de aula ou, no entanto, permanecer só entre as paredes da sala de aula. Uma forma de entender essa relação é saber qual concepção de ensino os estudantes carregam, uma vez que a mesma se constitui base de atuação do professor. Para esta categoria, os estudantes manifestam o seguinte:

- Ensinar é a transmissão de valores. João Baptista
- Ensinar é a transmissão de valores. Albertina Nvidi.
- Ensinar é a transmissão de valores de uma pessoa para a outra pessoa. António Chocolate
- Ensinar transmissão de valores, transmissão de conhecimentos. Rany Chocolate
- Ensinar é a transmissão da cultura à outras pessoas. Rossana Dilo.

Quatro dos cinco estudantes consideram ensinar como a transmissão de valores. Apenas encontramos relato de uma estudante que considera ensinar como a transmissão da cultura. Apesar de não se constituir objeto do nosso trabalho, gostaríamos fazer algumas considerações sobre a questão dos valores, tentando em nossa opinião clarificar o porquê da sua moda entre os estudantes. Em primeiro lugar, estamos a considerar valor como “um conjunto interiorizado de princípios que estimulam a pessoa humana a atuar de uma forma previsível e, mais ou menos estável, auxiliando, de certa forma, na antecipação e previsão das condutas, bem como nas consequências das mesmas” (Da Silva e Moreira .2011, p. 24).

Por conta da situação de guerra pela qual Angola passou, muito do seu tecido cultural e determinados valores que normatizavam a vida das pessoas em sociedade foram se perdendo fazendo surgir assim uma sociedade onde o desrespeito pelas normas de convivência humana é cada vez mais notória no seio da sua população. A situação de crise de valores que Angola está a atravessar inquieta a maioria da sua população e é intenção destes ver mudada este estado, prova disso é o

expresso pelo seu mais alto mandatário, o Presidente da República, Eng.º José Eduardo dos Santos ao afirmar que:

A paz, no entanto, vem encontrar Angola numa situação difícil. A degradação do tecido social é a consequência mais visível e nefasta. Não apenas ao nível da situação económica, mas sobretudo, em termos de perda de valores morais e de confiança das pessoas em si próprias e na Nação como um todo. Perderam-se muitas referências sólidas de conduta social, entre elas, a do indispensável respeito pela vida e dignidade humanas, e é necessário voltar a reforçar a confiança mútua entre todos os angolanos (2010, p. 117).

Como expresso pelo mais alto mandatário da república de Angola, a paz alcançada em 2002 encontrou o país em uma situação muito difícil marcada pela degradação do tecido social. Assim sendo, pensamos que a atividade educativa revestirá de importância vital na humanidade, na medida em que as boas qualidades e a conduta adequada constituem elementos adquiridos desde o meio social, familiar, escolar, nas igrejas, associações juvenis e da sociedade civil, foi lançada uma campanha para o resgate dos valores cívicos e morais na sociedade angolana. Para tal, foram indicadas as escolas, as igrejas e as ONGs, por meio do trabalho social que as mesmas exercem para tal propósito.

Entre as instituições acima mencionadas a escola é a que se espera maior trabalho para o efeito. Dessa forma, os docentes são chamados para a educação em valores dos jovens considerados como a faixa etária com maiores problemas sobre a perda de valores. Então, implica que a atividade dos professores deve seguir em direção à um conhecimento que atenda as dimensões do certo e do errado de modo que os estudantes possam caminhar nessa direção.

Como se observa pelas falas dos estudantes apenas uma estudante afirma que ensinar é a transmissão da cultura. No aspecto ligado a transmissão da cultura, podemos deduzir que isso se sobressai pelo facto dos docentes em sala de aula se apresentarem como transmissores de conhecimento. Essa característica dos docentes remete a uma atuação voltada na consideração do aluno como um sujeito que nada sabe e que está ali para aprender do docente. Remete a uma concepção de ensino considerado por muitos pesquisadores como tradicional. Na questão da

transmissão o professor é o detentor do conhecimento, só ele sabe e tudo gira em torno de si em sala de aula.

Pelos estudantes ensinar é transmitir saber e cultura. Em nossa opinião essas concepções de ensino são muito reducionista. Remetem a uma prática do tipo tradicional o que nos leva a deduzir que em suas atuações os mesmos poderão se posicionar de tal forma. Os conteúdos de ensino nestas concepções são aqueles que foram ao longo do tempo acumulados e, que deverão ser passados como verdades absolutas, sem chance de questionamentos ou levantamentos de dúvidas em relação a sua veracidade. Nestas concepções não estarão presentes a consideração dos conhecimentos prévios do aluno, apenas o que está no currículo será transmitido, sem interferências nem perda de tempo com a justificativa de que estarão a cumprir com o programa da disciplina.

4.3.2.4 Atuação dos professores

Os estudantes consideram que no início da formação os professores na sua maioria se posicionavam como transmissores de conhecimentos sem, no entanto, conseguirem fazer uma ligação entre o conteúdo apresentado e o dia-a-dia destes, o que de certa forma se constituía em um obstáculo para o desenvolvimento da consciência crítica, criativa e científica o que de certa forma poderá incidir de forma “negativa” na atuação futura destes. Para melhor análise destas questões, consideramos a falas dos estudantes:

Nas suas aulas as vezes ensinam coisas que nadam nos ajudam para ir trabalhar lá fora, obrigam os alunos a decorarem a matéria e nas provas só aceitam as coisas como elas estão no fascículo, assim nós não conseguimos trabalhar bem lá fora. Albertina Nvidi. TF 61.

No nosso contexto, há algumas realidades que não se compreendem porque encontramos certas realidades que, há um princípio da “lojeca”, que diz que o professor deve ser o facilitador da aprendizagem dos alunos e não o fomentador das barreiras nos estudantes, e alguns pelo que aqui aplicam, podemos os considerar não como facilitadores mas como complicadores do processo. João Baptista. TF 60.

Em Angola no nosso sistema de Educação muitos livros usados como fonte de pesquisa nunca foram de autoria angolana, então esses autores fazem as pesquisas segundo as realidades que vivem em suas localidades, mas

nunca conseguimos encontrar docentes que podem diferenciar o contexto, por exemplo americano, mas no nosso contexto é assim, assim e assim, o que nós precisamos é isso aquilo e isso. João Baptista. TF 66.

No decorrer da discussão, podemos observar que ao falarem da atuação destes mesmos professores nos anos finais da formação destes, observam que houve uma melhoria na forma de ser e estar dos professores em sala de aula. Em suas opiniões, indicam o processo de formação pós graduada que muitos dos professores estavam submetidos como o fator que justifica essa mudança de atitude dos mesmos. Em suas falas, observa-se:

Hoje já existe alguma discussão na sala de aula, aulas que se baseiam no estilo de seminários, ao passo que no primeiro ano encontrei um estilo do ensino médio onde o professor vinha ditava a matéria e ia embora. João Baptista. TF 66

A atuação vai melhorando ano após ano, ontem davam aulas de um jeito mais voltado para a metodologias do tipo tradicional, hoje vê-se que alguma coisa mudou, alguma coisa vai melhor, acho que os mesmos estão a acompanhar um pouco a dinâmica da evolução da ciência. Antônio Chocolate. TF 89.

Bem na minha parte acho os professores melhoraram muito, nota-se um grande esforço na maior parte deles, principalmente agora aqui no último ano. Rossana Dilo. TF 90.

Acho que há muita melhoria, ontem os docentes não conseguiam justificar certas posições sobre a matéria que davam, viam ditavas e davam algumas explicações que não nos convenciam e, ninguém poderia perguntar senão era praticamente ofendido pelo professor. Albertina Nvidi. TF 91

Os posicionamentos dos estudantes são claros. Nos primeiros anos de formação destes a maior parte dos professores se posicionavam como transmissores de conhecimentos não considerando nesse processo a questão da subjetividade dos mesmos. Suas aulas seguiam uma metodologia pautada na racionalidade técnica, sem nenhuma ligação entre o conteúdo e a realidade social dos estudantes, “ensinavam coisas que em nada ajudavam os estudantes no seu trabalho futuro, obrigavam-nos a decorarem a matéria, nas provas só aceitavam o que ensinaram”. Toda essa caracterização apresentada é a considerar a atuação dos professores nos primeiros anos de formação dos estudantes.

No entanto, os mesmos estudantes, ao falarem sobre a atuação destes mesmos professores nos anos finais da formação denotam mudança dos professores em

relação à forma de atuar em sala de aula. Para os estudantes alguns professores deixaram de ser transmissores de conhecimentos e começaram a apresentar práticas pedagógicas diversificadas com o emprego de novas formas de administrarem as aulas, baseadas em seminários, debates o que de certa medida passou a elevar cada vez mais o espírito crítico e criativo dos estudantes. Esta situação de certo modo, demonstra um avanço para a formação dos estudantes, pois, como alguns deles afirmam, passaram a ter alguns professores como modelos em suas futuras atuações para os que ainda não trabalham e, em suas atuações ao longo do exercício de suas atividades para os trabalhadores.

4.3.2.5 O que vocês acham que deveriam aprender aqui e que não estão a aprendendo

Para esta análise começaremos por enumerar as posições dos alunos:

Educação em valores, bem aqui eu acho, nós temos cadeiras temos professores que conseguem inculcar assim na nossa mente, o que diz respeito ao autoconhecimento, a maneira como nos dirigirmos, mas tenho notado que é insuficiente. Rany Chocolate. TF 104

Bem do meu ponto de vista aquilo que eu necessitava ter aqui e não consegui ter é algumas aulas práticas em certas cadeiras dado o nosso ramo. António Chocolate, TF 105

Eu acho que em vez dos professores virem aqui e trazer fascículos muitos destes bem ultrapassados, deveriam nos ajudar a refletir mais sobre as situações que ocorrer em nossas escolas para que a quando nós formos trabalhar tenhamos conhecimento suficiente pra resolver estas situações. Albertina Nvidi. TF 106

Bem para mim o que considero que deveria aprender e quase que isso foi pouco trabalhado entre os docentes é a ligação da teoria com a prática, a nossa formação é muito teórica e com pouca prática. João Baptista. TF 10

As expectativas dos estudantes em relação as matérias/assuntos que deveriam ser dadas com maiores interesses durante a formação destes e que não foram muito exploradas pelos professores, voltam-se nos seguintes aspectos: Educação em valores, atividades práticas em determinadas disciplinas e reflexão sobre a realidade das escolas onde os mesmos irão para os que ainda não trabalhar e para aqueles que já trabalham em seus locais de atuação. Em nosso entender, as necessidades manifestas pelos estudantes podem ser analisadas em torno da atuação do professor em sala de aula. O professor ao trabalhar os conteúdos na sala de aula é

importante que os mesmos, sejam vinculados a realidade social daqueles que são os intervenientes desta mesma realidade como condição para que estes possam entendê-la para melhor intervir na solução dos problemas que a mesma apresenta.

A educação em valores se constitui em um dos objetivos do Sistema da Educação, plasmada na Lei de Base da educação. Ao não trabalhar esses assuntos em sala de aula, demonstra que os professores não conhecem os assuntos que regem as suas atividades e muito menos os preceitos adotados pelo país para a formação do homem angolano. As atividades práticas se constituem em um momento privilegiado para o confronto entre a teoria ensinada na sala e a vinculação dessa mesma teoria na realidade das escolas. Ao ser pouco trabalhado esse assunto, significa dizer que os professores privilegiam a formação na vertente da racionalidade técnica em detrimento da prática que é o critério da verdade. Na prática, isso levaria que os estudantes ao terminarem a formação terão algumas dificuldades de inserção em seus locais de trabalho, uma vez que, a realidade das escolas de formação é totalmente inversa à realidade das escolas onde poderão atuar. Essa situação poderá, cada vez mais, contribuir na avaliação feita por muitos analista de que os estudantes formados das escolas não estão, sendo capazes de dar conta da realidade educativa das escolas onde são colocados. Finalmente, dizer que sem reflexão não há ação. Se na realidade queremos que os nossos estudantes, sejam mais atuantes devemos levá-los a refletir sobre sua atuação futura. Isso, deve começar nas escolas em que estão sendo formados. Cabe aos professores, proporcionarem espaços de diálogos e de debates em que os estudantes possam manifestar suas ideias e entendimentos sobre determinados assuntos em uma relação com a realidade em que estão inseridos. Isso, demanda do professor, uma abertura para o diálogo, um trabalho que deve partir do conhecimento que os estudantes têm sobre o assunto, um trabalho que deve ser mediado, um trabalho que exige diálogo permanente e uma relação de co-responsabilidade entre os intervenientes do processo ensino-aprendizagem.

4.3.2.6 Última palavra sobre tudo quanto acabamos de abordar

Os estudantes aproveitaram este momento para apelar os professores sobre que conhecimentos e estratégias os mesmos devessem utilizar em sala de aula para que

o processo ensino-aprendizagem decora em um ambiente harmonioso no sentido do alcance dos objetivos preconizados. Entre as distintas manifestações dos estudantes, destacam-se as seguintes:

Que os professores sejam mais pacientes e atuam com firmeza com amor e desenvolvem cada vez mais a sua dinâmica científica, (...) o importante não é ter o título mas deve procurar desenvolver-se na sua linha de pesquisa no sentido de melhor se engajar nas suas aulas para que os alunos possam entender a matéria e aplicar esse conhecimento em outras realidade. Devem ter os alunos como parceiros e não como inimigos, ou como coisas que nada sabem. António Chocolate. TF 111.

Que os professores melhorassem também nos aspectos da transmissão, porque existem fascículos que estão nas mãos dos professores desde que o ISCED foi fundado, nos anos 90, então o professor, deve ser crítico e dinâmico, melhorar dia após dia (...). Deixamos de ser reprodutores de conhecimento para produtores. Deve haver mais dialogo, conversa e buscar mais os aspectos da realidade social para trabalhar com os alunos. João Baptista. TF 112

Apelar aos professores para trabalharem mais com o espirito de amor, terem paciência no que fazem e saberem que nós estamos aqui é porque precisamos aprender alguma coisa para ensinar amanhã aos outros, se eles nos ensinarem mal nós não conseguiremos dar resposta as situações que nos são apresentadas, muitos professores precisam pensar na verdade qual é papel deles aqui. Precisam saber que o aluno já não é mais aquele que nada sabe, mas que já traz algum conhecimento e esse conhecimento se for compartilhado poderá trazer coisa melhor, eu acho que é isso que os professores devem fazer. Albertina Nvidi. 113

Gostaríamos que muitos dos professores deixam de se posicionar como se diz na pedagogia tradicional de transmissores de conhecimentos. Pensam que os alunos nada sabem, chegam e querem intimidar os estudantes o que em certa modo nos verificamos que é mais aqueles que demonstram fraquezas no conteúdo que lecciona, porque os outros até são bons. António Chocolate. TF 114.

Em relação aos professores, gostaria que os mesmos fossem mais exigentes no trabalho que fazem, pois só teremos bons alunos se os professores serem muito exigentes no trabalho, isso fará que os alunos, também se apliquem o máximo, que fossem mais além dos textos ou dos fascículos, mais seminários em aulas e trabalho em equipes, fora e dentro. Rany Chocolate. TF 115.

Muito ainda teríamos para dizer em relação a todas as sugestões que os estudantes apresentam em relação à forma como estes, gostariam que os professores administrassem as suas aulas para a aprendizagem e desenvolvimento destes. Em relação a linha de pesquisa tomada para a justificação das nossas posições, dizer que a maior parte das preocupações levantadas pelos estudantes se enquadram nas críticas que os diferentes pesquisadores da área da teoria histórico-cultural veem fazendo a luz das práticas pedagógicas que não valorizam a figura do

estudantes e, muito menos os processos de constituição dos mesmos, bem como o ambiente histórico-cultural em que estão mergulhados.

4.4 Cruzando os dados das distintas análises

Os diferentes aspectos apresentados pelos estudantes no item 4.3.2.6, quando relacionadas com a primeira caracterização que os mesmos fazem sobre a atuação dos docentes, dão conta de que no ISCED/UON, no curso de pedagogia a “natureza complexa do sujeito e a subjetividade tem sido pouco considerada” (SCOZ, 2008). As atividades de formação de professores, por sua natureza, estão voltadas para as questões da racionalidade técnica em detrimento do ser. Assim, a questão da subjetividade (o que o sujeito pensa como assimila os conteúdos, seus interesses e suas motivações) é pouco trabalhado.

No geral e, tendo em conta as observações dos professores que relacionam, conhecimento com “informações e experiências,” progresso científico como “resolução de problemas e escrita acadêmica,” ensinar como “transmissão da cultura, prática tradicional e fomento da Cultura”, só para citar estes exemplos, os professores demonstram que em suas atuações, seguem orientações que procuram dar cumprimento com os programas e currículos totalmente fechados e seriados. Esta situação faz com que os mesmos trabalhem os conteúdos de forma isolados do contexto onde estão inseridos os estudantes, sem qualquer preocupação sobre o que os mesmos pensam e sentem e que sentido esse conteúdo faz para a formação que estão recebendo. A preocupação destes não tem sido como o conteúdo e assimilado por parte dos estudantes, mas sim é voltada para o cumprimento dos programas curriculares. Dessa forma, a aula expositiva mediada pela linguagem oral, torna-se a metodologia dominante neste processo.

Na obra *Competências Pedagógicas do Professor Universitário*, Masetto (2003), ressalta ser necessário na atualidade debates sobre competência pedagógica e docência universitária. Esta verificação do autor vem em função do mesmo ter observado que nos cursos de formação de professores, conhecimentos e experiências são transmitidos de alguém que sabe para uma turma que nada sabe e precisa aprender. Nas palavras do autor:

Tem se procurado formar profissionais mediante um processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos onde de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido de uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão. Em caso positivo, recebe o diploma ou certificado de competência que lhe permite o exercício profissional, Em caso negativo, repete o curso. (MASETTO, 2003: 12).

A situação acima descrita é reforçada, por meio de um estudo realizado pela pesquisadora, Bernadete A. Gatti, (2003) sobre formação continuada de professores. Para a mesma, coerentemente os mentores de cursos de formação de professores acreditam que trabalhando a racionalidade técnica estarão a mudar a forma de ser e de atuar dos professores ou futuros professores. Nas palavras da autora:

[...] em geral, os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação, que visam à mudança em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir. (GATTI, 2003: 86).

Por meio das constatações feitas por Masetto e Gatti (2003), somos de opinião que pensar a formação de professores e a atuação destes, tendo como base a racionalidade técnica não dá conta de formar sujeitos críticos e criativos capazes de pensar a realidade e intervirem nela. É preciso considerar o sujeito como expressão da flexibilidade da consciência crítica, o que significa partir da natureza dos mesmos mediante os complexos processos de sua constituição e tomar como ponto de partida para qualquer processo de formação em vista. Nas palavras de Gatti, “é preciso considerar os professores e ou futuros, não como seres abstratos ou ainda essencialmente racionalistas, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais” Gatti (2003).

As concepções apresentadas pelos docentes que dão conta de que ser professor universitário é ser “investigador - pesquisador – inovador”, conhecimento como “cultura de um povo” progresso científico como “inovação/criação”, ensinar como “construção de conhecimento” entre outras posições, dão um salto rumo as considerações da teoria histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores que

consideram o sujeito não só como ativo, mas também constituído na sua história com o coletivo por intermédio da cultura partilhada entre os membros de uma mesma comunidade. Essas preposições atreladas ao processo ensino-aprendizagem, implica considerar o sujeito como ativo e interativo é consentir que o mesmo tem o que dizer fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e, reflete todos os eventos da vida humana. É um sujeito constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades produzindo novos sentidos, Molon, (2000). Reconhecer um sujeito ativo é considerar sua capacidade pensante, reflexiva. Scoz (2008).

Na concepção dos autores acima se verifica que o indivíduo hoje não se pauta apenas no saber, mas acima de tudo, como aplicar esse saber para novas realidades. Por meio das posições apresentadas pelos estudantes em relação à forma como gostariam que os professores trabalhassem os conteúdos e, ao se observar, embora ainda de forma tímida a tendência dos professores se pautarem para metodologias de cunho “humanistas”, que consistem na valorização da figura do estudante em seus processos de ensinar e aprender, essas constatações, em nosso ver, se constituem em premissas para se pensar sobre um novo olhar no sistema educativo em Angola. O referido olhar deverá incidir, em nosso entender, sobretudo, nos planos e programas no âmbito da formação dos professores e, nas práticas pedagógicas dos professores envolvidos na formação de professores.

Esse nosso pensamento é reforçado pelas palavras de António Burity da Silva Neto (ex-ministro da Educação em Angola), em discurso proferido na abertura do I Encontro Nacional das Ciências da Educação, ocorrido entre os dias 28 a 30 de Maio de 2008 sob o lema “Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação”. No seu entender, toda a sociedade que aspira a democracia deve estimular o pensamento crítico em todas as suas esferas, em particular no processo da formação dos professores. Nas palavras do autor:

Estamos plenamente conscientes de que uma sociedade como a nossa, que aspira ser genuinamente democrática, não pode ater-se a uma visão restrita, simplista e meramente técnica de formação de professores. Ela deve estimar e fomentar a relevância do pensamento crítico em todas as

esferas que dizem respeito à vida cultural do nosso país com ênfase nos processos educativos no seu geral". (NETO DA SILVA, 2008).

Além dos aspectos acima mencionados, o autor exorta de igual modo, a sociedade angolana a conceber os professores como seres livres e com responsabilidades acrescidas. Para o autor, esta consideração deve se fazer sentir em todos os estabelecimentos de formação de professores existentes no país. Para este:

A sociedade angolana deve conceber os professores como homens e mulheres livres com uma responsabilidade acrescida, com uma dedicação especial aos valores intelectuais e ao cultivo da capacidade crítica dos jovens, com alto espírito de cidadania e patriotismo. Esta percepção deve começar desde os Magistérios Primários, Escolas de Formação de Professores, Escolas Superiores Pedagógicas até aos Institutos Superiores. (NETO, 2008).

Reflexões sobre as novas tendências das ciências envolvidas no fenômeno da globalização, são hoje discutidas em diversos campos do conhecimento. Diferentes autores nos advertem que a nova prática pedagógica não pode estar dissociada de movimentos mundiais mais amplos relacionados a estudos da Física Moderna, aos fenômenos da globalização e suas repercussões nas diversas áreas do conhecimento. Eles nos propõem a reflexão sobre os princípios básicos propostos pela UNESCO:

- Aprender a conhecer
- Aprender a fazer
- Aprender a conviver
- Aprender a ser

Pela dinâmica do evoluir dos aspectos inerentes ao saber pedagógico que se reflete na atuação do professor em sala de aula, nenhum professor a priori deverá estar dissociado dos elementos acima referenciados, uma vez que estes se constituem na atualidade como balizadores na matéria da avaliação docente e das instituições de ensino.

Tendo em conta de um lado, as expectativas dos alunos em relação as matérias que deveriam ser dadas com maior interesse durante a formação e que não estão sendo

dadas e, por outro, suas sugestões em relação as estratégias que os docentes devessem utilizar em sala de aula para que o processo decorra em um ambiente harmonioso onde todos possam sair vencedores, somos de opinião, para que os indivíduos formandos para atuar nessa área em Angola, possam desenvolver em si a consciência crítica, criativa e científica nos processos de aprender e de ensinar de maneira a adquirirem competências e habilidades suficientes para o trabalho e a vida, a mesma tem de partir para um novo olhar.

Que novo olhar seria esse?

Em primeiro lugar, um olhar que consiste em repensar as práticas pedagógicas produzidas no curso de pedagogia do ISCED/UON, que têm como ponto de partida a teoria construtivista piagetiana. Segundo Lima (2006):

[...] diante da aceleração e intensificação da necessidade de mudança como um fenômeno social cada vez mais frequente que assistimos quotidianamente, somos levados a acreditar que, em igual ritmo, devem mover-se a escola, suas práticas pedagógicas, e a própria formação de professores, por serem reconhecidas pela sociedade como espaços legítimos de abertura ao mundo, para a cultura, para o acadêmico intelectual, enfim, para o progresso nas suas inúmeras vertentes. (LIMA. 2006, p. 32).

Em conformidade com Lima, podemos inferir que na atualidade não é possível pensar a formação de professores tendo como ponto de partida uma única linha teórica, bem como pensar na educação só como uma relação entre o professor e o aluno, cuja meta seja, tão somente, a transmissão e assimilação de conteúdo. Fruto do avanço técnico e científico que se observa contemporaneamente, o processo educativo extrapolou esse pensar passando a exigir mais dos professores e daqueles que têm a missão de velar pelas políticas educacionais. As articulações de práticas voltadas para a reflexão da realidade em que estão inseridos os estudantes são dentre outras algumas das exigências no atual contexto educativo para a formação de formadores.

Em segundo lugar e conforme defende Gatti (1998):

Um olhar que se preocupa com a pessoa, ou o sujeito (não só no sentido daquele que é submetido [...] mas também daquele que simultaneamente atua é a perspectiva com que um campo de conhecimento pode se apresentar no rol das formas com que nós tentamos compreender o homem e seu mundo. (p.11).

Tal como afirma a autora, poderíamos buscar os alicerces de este novo olhar, no lance de que todos nós somos participantes das matrizes sociais, englobando a cultura e é a partir delas que formamos um quadro de referência com as representações, formas cognitivas e as habilidades específicas, podendo ressaltar que “o olhar é, pois sobre a transformação e a transmutação que se processa nas pessoas, crianças, jovens, adultos, idosos, pelas interações de caráter educativo, como também pelos auto-educativos”. (GATTI; 1988 p.110).

Em terceiro lugar e, em conformidade com, Pimenta e Almeida (2011); este novo olhar pode estar voltado às novas demandas que impactam a formação dos novos profissionais em educação, pois para estas autoras:

As novas demandas postas à formação dos futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade desse processar profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitários, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo (p. 28).

Em quarto e último lugar e, em conformidade com os estudantes, um olhar que dê conta de considerar que os mesmos:

Deixaram de ser reprodutores de conhecimento para produtores. Assim, é fundamental uma prática que de conta de haver mais diálogo, baseada na capacidade crítica e criativa pautada sobre os aspectos da realidade social para trabalhar com os mesmos. Então o professor, deve ser crítico e dinâmico e deve melhorar dia após dia no seu trabalho. (Grifo nosso).

Em torno de todos os contextos acima descritos somos levados a considerar que refletir acerca da prática docente do professor universitário, especificamente os ligados ao curso de pedagogia do ISCED/UON, torna-se uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas, pois não se pode olhar a prática docente e a formação de professores tendo em conta uma única perspectiva teórica. A consideração do novo olhar nas práticas pedagógicas dos docentes do curso de

pedagogia do ISCED/UON, tendo em conta as quatro perspectivas acima descritas poderão, em nosso entender, proporcionar práticas mais humanistas que considerem a singularidade dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Em acordo a esta linha de pensamento somos levados a acreditar que, para que haja renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino dos professores universitários, pode acima de tudo haver uma tomada de consciência por parte destes sobre o seu real papel na formação dos sujeitos. Essa mudança só poderá ocorrer quando houver uma tomada de consciência por parte do professor para a “mudança do seu papel e das suas atividades de ministrador de aulas e transmissor de informações para o de mediador pedagógico entre os alunos e suas aprendizagens para desenvolver relação de parceria e co-responsabilidade com eles e trabalhar juntos em equipe” (MASETTO, 2012 p. 27). Como se vê, a consideração de um “novo olhar” deverá incidir particularmente nas ações dos docentes formadores de professores por meio da mudança de consciência destes.

Importa salientar que essa nossa visão que considera um novo olhar nas práticas pedagógicas dos docentes do curso de pedagogia do ISCED/UON que deve incidir nos processos de ensinar e aprender dos professores e estudantes não se traduz na mudança total ou em uma revira volta nos paradigmas que vêm sendo observados neste processo na instituição onde recaiu o nosso estudo. Trata-se de uma perspectiva que consiste em rever alguns aspectos que impactam demasiado a questão e tornam os recém-professores vazios de um lado e, por outro, presos aos ensinamentos recebidos pelos seus professores.

Acreditamos que as reflexões dos docentes do curso de pedagogia do ISCED/UON sobre suas práticas poderão produzir novos rumos na formação dos novos professores o que poderá, tal como nos diz Nóvoa (2008), “desenvolver a capacidade de comunicar ideias e, reforço, de pensar melhor não apenas as práticas mas também conceitos e proposições levadas a sala de aula é, do mesmo modo, ponto decisivo para que a educação melhore.

4.5 Os grupos, novas ideias, novas realidades. Emergência de um “novo olhar” à luz da teoria histórico-cultural.

Para abordagem deste item, achamos por bem começar com a consideração do pensamento abaixo:

Se eu ver que este indivíduo é formado no Brasil, esse veio de Cuba, esse veio da França, da RDC, do Congo Brazavile, que veio de qualquer parte, cada uma dessas escolas, como a educação é nacional tem a sua maneira de fazer as coisas, mas podemos buscas os pontos fortes de cada uma dessas escolas todas unirmos esses pontos todos e criarmos um novo modelo que é o nosso. Temos que ter um modelo nosso, pois, não se pode fazer uma educação que não tem um ponto de referência. O ponto de referência está no modelo temos que ter um ponto de referência, estamos a formar o homem em função o que? O que um cidadão angolano é? Deve ser? (...). A Lei Constitucional está a dizer no primeiro Artigo que Angola é um país, um estado democrático e de direito, então significa que o angolano deve ser um democrata. Logo todo o professor deve ter essa visão de que todo o aluno que estiver a minha frente criança ou mais velho é um democrata, então eu tenho que saber o que significa democracia é, isso que temos que fazer. Não se pode formar por formar (...), temos que nos unir, cada vez mais, buscar essas valências todas que nós temos formar um corpo que se chamará modelo. Prof. Hélivio. TF 81.

Tendo em conta as considerações apresentadas pelo Prof. Hélivio, que trazem à tona a necessidade do ISCED/UON se organizar, (em função das valências que possui, mormente docentes formados em distintos países e universidades), para a consolidação no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de um modelo, “que sirva de ponto de referência para a formação do cidadão angolano”, a consideração da emergência de um novo olhar no processo ensino-aprendizagem no curso de pedagogia no ISCED/UON, deriva em função de uma visão holística do ensino com pesquisa e extensão, em consideração as distintas falas dos docentes e estudantes do curso de pedagogia do ISCED/UON.

Nossa opção em designar “emergência de um novo olhar” e não paradigma conforme expresso pelo Prof. Hélivio, consiste no fato de não ser nossa intenção, tal como anunciamos na introdução deste trabalho, trazer um modelo pronto e acabado sobre o que os docentes podem e devem fazer na materialização das atividades inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Em vez disso, optamos por apresentar linhas de reflexão que em nosso entender poderão ser muito mais profícuas, uma

vez que as mesmas emergem da própria fala dos professores e dos estudantes atreladas a teoria de nossa eleição para a justificativa de nossas posições.

O ponto de partida para esta reflexão deriva da consideração de alguns aspectos verificados neste trabalho, a partir da fala dos estudantes e dos professores ao longo do grupo de discussão e nas entrevistas. Em suas falas, os estudantes assinalam que muitos docentes vem melhorando a sua forma de atuar possibilitando mais abertura para o diálogo, por meio da utilização de metodologias diversificadas que levam a consideração das opiniões destes, a articulação entre os aspectos retratados em aula e a realidade social vivida. Tudo isso, começou a se verificar, segundo estes a partir do momento em que muitos professores estavam em formação pós graduada.

Hoje já existe alguma discussão na sala de aula, aulas que se baseiam no estilo de seminários. João Baptista. TF 66

Hoje vê-se que alguma coisa mudou, alguma coisa vai melhor, acho que os mesmos estão a acompanhar um pouco a dinâmica da evolução da ciência, estão um pouco mais ativos e pedem que nós também possamos acompanhar esse ritmo, hoje já mandam investigar, já debatem certo assuntos com os alunos, anteriormente era só você fazer uma pergunta que o professor quase que te ofendia, agora estão um pouco abertos. Antônio Chocolate. TF 89.

Já criam espaços de debates, dão temas de investigação e deixam os alunos discutirem entre si só depois eles dão o remate, acho que isso deveria começar desde o primeiro ano e não apenas no último ano. Rossana Dilo. TF 90.

Tinham um estilo que quase amedrontava os estudantes. Hoje por conta de que muitos estão em formação as coisas mudaram muito. Já falam, conversam, debatem e mais outras coisas. Albertina Nvidi. TF 91

Pelas razões acima mencionadas, alguns estudantes em função da forma como os professores passaram a trabalhar os conteúdos em sala de aula, seu estilo de trabalhar passou a se constituir em “modelos” para alguns que passaram a referenciar os mesmos. Nas falas dos estudantes, podemos observar tal fato:

Existem muitos professores que nos aspectos pedagógicos são como se fosse um modelo norteador se um dia eu exercer o professorado gostaria ser como este professor, (...) não obstante que a universidade ensina mais ele consegue vós tirar da sala de aula e vos pôr na sociedade, então isso é importante, porque se não for isso não haverá diferença, por isso é muitas pessoas dizem que ele está na universidade mas tipo o meu filho que não

estudou, então deve haver essa diferença conseguir associar a teoria e a prática. António Chocolate, TF 64.

Existem algum modelos por aqui que eu até ensaio na minha escola e vejo que tem havido resultados positivos. Da para ver que já estamos a sair da emoção para a razão. Uma das fortalezas que o ISCED está a encontrar hoje é a formação contínua dos docentes que agora já faz uma diferença enorme no seu atuar na sala de aula. Docentes que ontem eram e atuavam de um jeito hoje com a formação estão a mudar o seu estilo de dar aulas, tornaram-se bem mais moderados. João Baptista. TF 66.

Nas falas acima, os estudantes enfatizam a importância que tem o emprego de metodologias ativas e colaborativas e que considerem a realidade histórico-cultural dos intervenientes do processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Para os estudantes as mesmas permitem que os mesmos se nutram de tal conhecimento para desenvolverem suas práticas ou futuras práticas. Como se observa um dos aspectos que caracteriza a emergência desse paradigma inovador no curso de pedagogia do ISCED/UON está na consideração de que alguns professores deixaram de se posicionar como transmissores de conhecimentos e passaram a considerar a construção coletiva do conhecimento na perspectiva colaborativa com uma visão holística e o ensino com a pesquisa e extensão.

Observa-se na fala de João Baptista o emprego da expressão “*da para ver que já estamos a sair da emoção para a razão*”. Em nosso entender, o estudante quis com isso fazer um contra ponto a um dito popular que considerava que os africanos não agem com a razão mais sim com a emoção. Razão no sentido de discernimento, consideração, brio e profissionalismo; emoção no sentido de amor, comoção, agitação. O estudante trás esse contra ponto como forma de significar que os docentes do curso de pedagogia do ISCED/UON estão a melhorar as suas práticas, uma vez que a forma como muitos destes passaram a se apresentar na sala de aulas já não ser a mesma. Na ótica do João Baptista, docentes que ontem eram e atuavam de um jeito hoje com a formação estão a mudar o seu estilo de dar aulas, tornaram-se bem mais moderados.

As referências feitas pelos estudantes que manifestam mudanças na forma de atuar de alguns professores do curso de Pedagogia do ISCED/UON, ficam evidentes na fala dos próprios docentes. Conforme as entrevistas ficou evidenciado que ao longo da formação muitos destes passaram por várias situações que se constituíram em

verdadeiros momentos de preparação e reflexão sobre a prática pedagógica. Em função disso, alguns destes passaram a entender o ensino "não somente como um processo de transmissão de conhecimento, senão construir conhecimentos", Prof. Hécio. Essa construção para este deve basear-se na percepção de "que o estudante tem uma bagagem é um sujeito, um protagonista do processo ensino-aprendizagem" Prof. Hécio.

Perceber que os nossos entrevistados conseguiram assimilar ao longo da formação a noção de que o estudante é um sujeito protagonista da sua própria aprendizagem, sendo o ensino um processo de construção de conhecimento é para nós um elemento a considerar na emergência desse novo olhar sobre as práticas pedagógicas dos docentes do curso de Pedagogia do ISCED/UON. A importância da consideração do novo olhar para a pesquisa reside no facto de que a visão de construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem e de aluno como protagonista do próprio processo supera o modelo formativo positivista e visões epistemológicas que remetem o estudante, segundo (GOMES, 2002), em uma relação de "maturação (Inatista), dependência (behaviorista), interação (Piagetiana), uma vez que dão primazia apenas um dos elementos do processo ensino-aprendizagem como sendo fundamental para que haja aprendizagem".

A visão do processo de ensino-aprendizagem baseada na "construção do conhecimento e do estudante visto como sujeito e protagonista" corrobora com os preceitos da teoria histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores de que nós apoiamos para a justificativa das nossas posições. Por esta teoria a aprendizagem é vista como sendo "uma ação compartilhada, construída através das interações entre objetos e sujeitos que propiciaram a construção do conhecimento" (GOMES, 2002). Portanto, por este postulado pode-se depreender de que "ter a capacidade de perceber o estudante como sendo você mesmo, maior será a oportunidade de construir e aprender mais de cada processo", na visão dos nossos entrevistados a qual colaboramos.

Outro aspeto significativo verificado em nossas entrevistas que demarcam da formação de alguns dos nossos entrevistados e que vem aflorar, cada vez mais, essa visão do novo olhar, prende-se com o ideário de organização do processo

docente educativo ou simplesmente da aula. Para estes, toda aula deve decorrer observando-se três momentos/etapas: "transmissão, construção e avaliação de conhecimentos". Na consideração destes não se pode olhar as diferentes etapas como processos isolados esporádicos sem, no entanto, haver uma ligação entre as mesmas. Deve-se sim considerar que o "processo é o mesmo, mas cada etapa é como se fosse outro processo", assim manifesta o Prof. Hélio.

Dessa forma, para se lograr êxitos no processo ensino-aprendizagem é importante que os professores tenham em conta, " [...] o momento de transmitir conhecimentos, momento de construir conhecimento, momento de avaliar o conhecimento. Em relação a avaliação do conhecimento são de opinião de que o professor deve exigir do estudante " [...] aquilo que [...] deu e não fora daquilo que deu". No entanto, ressaltam de que pode-se sim, no momento da avaliação considerar "aquelas perguntas que são por, exemplo de criação fazendo emergir a capacidade crítica e criativa do estudante, bem como sua capacidade de avaliar o contexto em que está inserido". Ainda assim, chamam atenção de que as referidas questões "não podem estar muito fora daquilo que o docente construiu com os estudantes".

Outra questão que emerge da fala dos professores e que vem, aflorar cada vez mais, a visão do novo olhar nas práticas pedagógicas destes está na referência que fazem de que o sucesso de uma aula depende em grande parte da questão da motivação dos estudantes sobre a matéria a ser lecionada. Para os professores esta situação pode ser acautelada em sala de aula mediante o uso de metodologias participativas em que os estudantes se sintam parte do processo, uma vez que, "a matéria aparentemente pode ser cansativa, mas se [...] utilizar de uma metodologia participativa, o estudante se sentirá parte do processo". Esta consideração é relativamente benéfica para o professorado na medida em que o professor estará a perceber o estudante "não como objeto mas como um sujeito, um protagonista participante do processo".

Uma referência que podemos fazer na consideração desse novo olhar nos processos de ensinar e aprender no curso de pedagogia do ISCED/UON é, a consideração de que os aspectos tidos em conta nesta pesquisa que justificam a emergência desse novo olhar estão todos enquadrados dentro dos conceitos

apresentados por nós a quando nos referenciamos no capítulo II, partilhando ideias sobre a formação mediada na perspectiva histórico-cultural. Nessa nova caracterização feita pelos estudantes sobre a prática docente dos professores, observa-se a emergência de situações descritas como: “Hoje já existe alguma discussão na sala de aula, aulas que se baseiam no estilo de seminários”; “já mandam investigar, já debatem certo assuntos com os alunos”; “Criam espaços de debates, dão temas de investigação e deixam os alunos discutirem entre si só depois eles dão o remate”. A consideração destas situações pelos estudantes nos leva a pensar que os professores, mesmo não sendo de forma explícita, estão a utilizar os fundamentos da teoria histórico-cultural, essencialmente na consideração dos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento iminente, atrelados a linguagem falada, como os principais elementos que se sobressaem nessa nova forma de atuar caracterizada por nós como a emergência de um novo olhar nas práticas dos professores do curso de pedagogia do ISCED/UON.

Em jeito de conclusão diríamos que o fato registado que dava conta de que a maior parte dos docentes terem passado e ou estarem em formação pós graduada em cursos de formação de professores, se constitui em uma mais-valia. Por meio disso, é possível observar uma novo olhar nos seus processos de ensinar e aprender manifestos pela forma clara e aberta como passaram a tratar as questões ligadas a sala de aula e no valimento do estudante no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Por este fato os professores demonstram aspetos ligados a superação de modelos pedagógicos voltados a valorização de apenas um dos proponentes deste processo. Assim, estamos a dizer que independentemente da formação que o indivíduo vier a ostentar, para dar aulas é importante que o mesmo passe por escolas de formação de professores ou no mínimo em um curso de agregação pedagógica com a equivalência de uma especialização na vertente *strito sensu*.

Considerando as idéias acima expostas pelos estudantes e professores, ao longo deste trabalho, fomos percebendo que as práticas pedagógicas manifestas na perspectiva do novo olhar no processo de ensino se constituem em processos contínuos e de interação entre os sujeitos com uma visão holística e o ensino com pesquisa e extensão. Consideramos que tornamo-nos melhores neste processo

como professores na medida das e nas relações que estabelecemos com nossos estudantes e com nossos pares. É importante para que essas relações sejam verdadeiramente viáveis perceber que as mesmas se dão em um contexto que está posto, mas nunca acabado, pois é transformado pela nossa inserção nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da abordagem feita até ao momento, que conclusões podemos tirar sobre a docência no ensino superior no curso de pedagogia do ISCED/Cabinda, Angola – Formação de professores – atuação profissional – práticas pedagógicas. Em relação ao exposto nos capítulos anteriores cabem algumas considerações que permitem localizar o alcance dos objetivos, por meio do exercício teórico metodológico realizado. Nossa intenção é deixar mais claro o caminho até aqui percorrido em busca da resposta sobre a questão que norteou este exercício teórico metodológico, fundamentada em: Que conhecimentos teóricos os professores utilizam na organização e execução das atividades letivas em sala de aula para a formação de professores no nível superior?

A par desta questão que se constitui o centro da investigação, outras tais como: Como os estudantes do curso de pedagogia do ISCED/UON, professores em outros níveis de ensino e ou futuros professores estão sendo formados? Que metodologias são privilegiadas pelos docentes em sua atuação? Que sentidos os docentes e discentes manifestam sobre os conceitos conhecimento, ensinar e progresso científico? Que percepção os estudantes fazem sobre a atuação dos seus docentes? A consideração destas questões para a pesquisa resultam do fato de termos observado que o momento em que nos encontramos, vivemos, tal como observa Masetto (2012), “uma cultura do novo”. Em razão disso, nos diferentes países, há uma busca constante para o desenvolvimento e apropriação da cultura e de conhecimentos voltado às novas gerações tendo em conta as demandas da "cultura do novo". Como fator fundamental o sistema de educação é por excelência o responsável por esta tarefa. Dentre os atores do referido sistema, os professores são chamados a realizar, no dia-a-dia, os objetivos pedagógicos constantes dos diferentes programas de ensino que conformam os currículos escolares nos distintos países.

Observa-se que a função do professor e sua formação durante séculos têm passado por transformações. As mesmas fundamentam-se, por meio de conhecimentos elaborados pelos teóricos da educação e de outras áreas afins que, posteriormente se convertem em propostas educacionais, orientadas para a formação da nova

geração em rigoroso cumprimento da política educativa adotada pelo país. Quando inseridas no subsistema de ensino, os referidos conhecimentos demandam mudanças na forma de ser e de atuar dos professores na sala de aula perante os alunos e a escola no geral, pois nestes a questão da aprendizagem e o desenvolvimento é vista sob diferentes perspectivas.

O ato educativo se constitui em um processo multi e pluridimensional do qual, em observância as exigências atuais em função do desenvolvimento dos diferentes campos de conhecimento, os professores são instigados, “além de ensinar e ajudar a integrar o ensino a vida, conhecimento e ética, reflexão e ação” (CHOCOLATE, 2013 p.156), são chamados, por sua vez, a ter uma visão de totalidade. Esses desafios e compromissos cada vez mais complexos e urgentes precisam ser enfrentados pelos profissionais com conhecimentos sólidos, competências profissionais, vontade, comprometimento e criatividade com vista ao conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento das futuras gerações.

A busca constante de respostas e alternativas inovadoras que, contribuam para o aperfeiçoamento da pessoa por meio de conhecimentos e desenvolvimento de competências de diferentes tipos, adequadas às necessidades e expectativas educativas existentes na sociedade, é o maior desafio dos educadores, no atual contexto deveras múltiplo e complexo. Complexo na medida, em que nele participam muitos professores e cada um com as suas exigências e metodologias fruto da sua formação e crença, participam muitos alunos com diferentes particularidades psicológicas, concepções e visões sobre o mundo fruto das experiências que cada passa tendo em conta a realidade socioeconômica.

Tendo como ponto de partida para a pesquisa a busca de alternativas inovadoras que contribuam para o aperfeiçoamento da pessoa por meio do conhecimento, esta pesquisa baseou-se nas contribuições de Vygotsky e seus colaboradores relativamente à teoria histórico-cultural. A contribuição dessa teoria foi fundamental no entendimento da natureza das relações que os homens estabelecem entre si e como essas relações e todo o ideário cultural da pessoa têm grande influência no exercício da docência. Diferente de outras teorias que apresentam o homem como como um indivíduo biológico ou como simplesmente social. A teoria histórico-cultural

procura superar as dicotomias entre o individual/social, natureza/cultura, biológico/social ao estudar a constituição do ser humano, ou seja, das pessoas com base a quatro (4) domínios genéticos, designadamente: sociogênese, filogênese, ontogênese e microgênese. A microgênese possibilita a superação do determinismo biológico ou social da constituição do ser humano, pois pressupõe a existência do imponderado, o idiossincrático nas pessoas, da atuação das subjectividades das mesmas.

Outros autores da linha da Psicologia histórico-cultural (OLIVEIRA, 2000; ZABALZA, 2000; MASETTO, 2003, 2012; COLL, et al, 2009; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; PIMENTA e ALMEIDA, 2011 GIL, 2010, 2012; FRANCO, 2012) e, tantos outros foram fundamentais para a elaboração das posições presentes neste estudo relacionadas as práticas pedagógicas dos docentes. Em relação à formação de professores, de igual modo, trabalhamos com autores ligados a linha, entre os mais citados, destacam-se: NOVÓIA, 1992, 1999, 97e 2004; ALARCÃO, 2013; GATTI, 2003, 2005, 2008; MORIN, 2000; PERRENOUD, 2000; PETERSON, 2002; PIMENTA, 2010, 2011 e 2012; TARDIF, 2008, 2012, e tantos outros que foram fundamentais na compreensão dos elementos que configuram a formação dos professores na atualidade.

Por se tratar de um estudo que envolveu um grupo de professores e de estudantes afetos ao curso de Pedagogia do ISCED/UON, instituição do ensino superior público que está a serviço da formação de professores, gestores escolares e outros profissionais da educação e da investigação científica desde a década de 1999, foi nossa intenção antes de mais apresentar as caracterizas dos professores e estudantes que fizeram parte da pesquisa. Como se pode verificar pela trajetória de formação dos docentes que se constituíram em número de quatro (4), sendo todos masculinos são pessoas formadas em sua maioria em ciências da educação dois em universidades do exterior (fora do país) e outros dois dentro do país, inicialmente na instituição onde atuam e, posteriormente em outras instituições do país. Dois destes possuem o grau acadêmico de Professores Doutores e os outros dois de Mestre. As idades destes variam entre os intervalos de classe que vão de 31 a 40 anos e mais de 50 anos. Entre jovens e adultos possuem uma experiência de trabalho que variam de 19 anos a 9 para os mais velhos e 5 anos para os mais

novos. Tendo em conta a renda destes avaliado pelo teto salarial que auferem e, em relação a realidade social de Cabinda-Angola todos dizem enquadrar-se na classe média, peso embora não haja critérios bem definidos para essa classificação em Angola.

Em relação aos discentes, constituíram-se em número de cinco (5), sendo três (3) masculinos e dois (2) femininos, as idades dos mesmos enquadram-se nos intervalos de 20 a 30 anos e de 30 a 40 anos. A formação no nível médio destes aconteceu no país de nascença, para alguns na área da formação de professores e outros em áreas afins. A escolha pelo curso de pedagogia se constitui-o como oportunidade de formação e como forma de dar continuidade a carreira de professor, uma vez que alguns destes já exercer a mesma atividade. Em relação a renda da família, todos se consideram como pertencentes a classe média.

Um primeiro aspecto a considerar nesta pesquisa e que não foi muito trabalhado no texto é a observação de que entre os nossos participantes (professores e estudantes), a maior parte são do gênero masculino. Os professores em número de quatro são todos masculinos e entre os estudantes em número de cinco, encontramos três masculinos e duas femininos. A consideração do maior número de homens pode ser explicada, no caso dos professores pelo fato de se verificar que a maior parte do corpo docente nesse nível no ISCED/UON ser do sexo masculino.

Umas das razões apresentadas para se explicar essa diferenciação está no fato de as mulheres lhes serem dadas a possibilidade de escolarização muito tarde em detrimento dos homens. Na altura da colonização, mesmos depois da conquista da independência em Angola poucas foram as mulheres que tiveram a oportunidade de fazer um curso superior. Em Cabinda, especificamente as mulheres começaram a ter acesso a esse nível à quando da implantação do ensino superior na região em 1999. Na altura da abertura deste nível de formação contava-se aos dedos o número de mulheres que lecionavam no mesmo, bem como o número de mulheres que se formavam nesse nível.

Quanto aos estudante, aqui foi possível verifica a presença entre estes de duas mulheres. Importa salientar que nosso critério de seleção dos estudantes para o

grupo de discussão foi o interesse manifesto por estes para a pesquisa. No caso foram apenas duas mulheres que se manifestaram disponíveis em participar da pesquisa, o que para nós como pesquisadores foi uma mais valia, pois trouxeram contribuições valiosas para a pesquisa. Contudo, em particular no curso de pedagogia, (na visão de que o professorado é uma profissão feminina), entre os estudantes que frequentam o mesmo, maioritariamente são mulheres. Esta situação começou a ser observado com maior destaque nos últimos tempos, pois diferente dos outros cursos que a maior parte dos estudantes são do sexo masculino, no curso de pedagogia a predominância de mulheres, uma vez que o mesmo têm a saída do Ensino Primário, onde maioria dos professores que atuam nesse nível serem mulheres.

Em relação a parte da análise dos dados, pelos elementos representativos das diferentes categorias que dão corpo ao eixo temático Formação e Escolha da Profissão, em particular aqueles que espelham sobre a categoria formação, nas entrevistas feitas foi pedido aos professores que fizessem um relato sobre a formação destes desde o ensino primário até a graduação passando pela pós graduação. Cada um desenvolveu a sua maneira o relato de sua formação. Uns foram mais expressivos, dando detalhes de sua formação descrevendo os bons e os maus momentos por que passaram, chegando mesmo a fazer uma descrição desde o Ensino Primário até a formação superior. Outros limitaram-se apenas a apresentar os locais por onde passaram, sem, no, entanto fazerem menção das boas e ou más situações porque passaram. Dignaram-se apenas a fazer comentários complementares como se estivessem apenas dando informações sem significado nenhum em relação as questões consideradas como menos boas.

Em relação a escolha da profissão, verifica-se que a opção pela docência se deu de maneira determinante e determinada. A determinante foi motivada por condicionantes internos subjetivos, ou seja, a escolha foi feita na crença de existir no indivíduo um determinismo biológico e/ou uma “predestinação vocacional” para essa atividade. Pela fala do docente foi possível enxergar que o mesmo acredita que a identidade e a afinidade pela profissão é algo que vem desde a infância, como uma predisposição do organismo/vocação. Na categoria escolha determinada foi possível constatar que a mesma foi motivada por condicionantes externos objetivos,

manifestos pelas seguintes subcategorias – oportunidade, orientação espiritual e encaminhamento. Na subcategoria oportunidade, a escolha foi na possibilidade de ser a área que apresentou vaga para o ingresso no ensino superior como requisito para responder a uma solicitação social, isto é, possuir formação em nível superior. Na subcategoria orientação espiritual observa-se que a escolha se deu como a própria subcategoria diz “orientação”, ou seja, por influência do chefe espiritual o docente foi conduzido para a docência. A última designada por encaminhamento o sujeito foi conduzido para a formação em docência sem, no entanto ser sua preferência. Apesar de a escolha ser feita de maneira determinada, podemos observar durante as entrevistas que os docentes estão satisfeitos com o trabalho que exercer e lutam para fazer carreira na área.

No eixo, atuação profissional foi possível verificar por meio das categorias e subcategorias que dão corpo a mesma que para além do ISCED/UON, os professores não exercem qualquer outra atividade de que sejam remunerados. Ao serem questionados sobre o que é ser “professor universitário” nossos entrevistados apresentam muitas lacunas sobre o sentido e o significado do fazer docente. Ao afirmarem que ser professor universitário é ser um profissional que deve cumprir com as orientações diretas advindas da supra estrutura que orientam o processo educativo, estão com isso a dizer que o docente pode se pautar na reprodução da realidade mediante as orientações demandadas pela supra estrutura. Esta forma de pensar não se coaduna com os preceitos atuais relacionados ao fazer pedagógico muito menos com os fundamentos da teoria histórico-cultural que primam por um processo educativo que se manifesta na colaboração entre seus membros e na relação ativa entre estes. Pelos resultados do inquérito podemos concluir que os docentes do ISCED/UON do curso de Pedagogia manifestam uma percepção de docente universitário limitada às áreas de ensino, Os professores em sua maioria não incluem a investigação e a extensão universitária como áreas de intervenção destes no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, ao afirmarem que ser docente universitário é ser investigador – pesquisador – inovador, revelam em si elementos de significância na medida em que estes aspectos por si só demonstram uma evolução na forma de pensar sobre a atividade docente. Esta percepção evidencia que os mesmos pouco a pouco vão se

livrando de argumentos que dão conta de que os professores são profissionais de educação e que estão ali para cumprir com as orientações e demandas do poder político, sendo a missão destes o ensino por meio da transmissão de conhecimentos. Investigar, pesquisar e inovar se constituem em premissas ligadas a atividade do professor na atualidade característica pela política do novo e que implica desde já uma interação entre os participantes do processo. As diferentes formas de interação pedagógica que se desenvolvem entre professores e estudantes são favoráveis na abertura de diferentes possibilidades de construção de conhecimento o que em si só criam diferentes formas de relações sociais e novas perspectivas no processo de aprendizagem e desenvolvimentos dos sujeitos.

Quanto a esse ponto gostávamos fazer menção que os docentes, pouco ou nada falam sobre a extensão universitária que ligada ao ensino e a pesquisa constituem os pilares de desenvolvimento das actividades das instituições do Ensino Superior. Essa situação em nosso entender pode ser justificada pelo facto de a extensão universitária até ao momento da realização dessa pesquisa não ter sido uma prática costumeira entre o fazer dos docentes no ISCED/UON. As actividades dos mesmos se desenrolavam em grande parte no ensino e, um pouco pela pesquisa na tutoria de trabalhos de Final de Curso. A instituição não tinha na altura nenhum programa ligado a extensão e muitos menos projectos para tal fim.

No eixo, prática profissional, os docentes começaram por fazer uma caracterização do ensino superior na região onde atuam. Esta caracterização foi feita mediante a enunciação de vários fatores enquadrados por nós em duas subcategorias: Debilidades e fortalezas. Na subcategoria debilidades foram enquadradas todas aquelas situações descritas pelos professores que se constituem como pontos de estrangulamento das actividades acadêmicas na região onde se encontram, entre elas destacam-se: Perfil dos professores, caracterizados inicialmente como sem agregação pedagógica, bibliotecas/bibliografia insuficiente e não atendem à demanda da comunidade académica, ausência de cursos de pós-graduação o que torna limitada à pesquisa académica e a produção científica, atrelada a falta de financiamento para o efeito, o que de certa maneira conduz a não publicação de obras ou de artigos científicos na região e, finalmente abordam com preocupação a questão da falta de infraestrutura própria para o funcionamento do ISCED/UON

como instituição, uma vez que a mesma funciona em instalações emprestadas de uma escola do II Ciclo do Ensino Secundário (Ensino Médio).

Nos aspectos relacionados por nós como fortalezas foram incluídos todos aqueles elementos que se constituem de referência na ótica dos professores na região acadêmica onde atuam. Entre estes destacam-se: Iniciação científica na perspectiva da realização de jornadas científicas e de iniciação científica na maior parte das instituições do ensino superior da Região, a criação das novas universidades públicas em Angola como fator de expansão e de abertura de novos cursos e novas áreas de formação, a formação diversificada que se assiste na maior parte das Unidades Orgânicas da região o que tem permitido maior qualificação dos profissionais que atuam nessas unidades no garante de um exercício profissional mais comprometido com a aprendizagem e desenvolvimento voltados a cultura do novo.

No geral e, tendo em conta as observações dos professores que relacionam conhecimento com “informações e experiência,” progresso científico como “resolução de problemas e escrita acadêmica,” ensinar como “transmissão da cultura, prática tradicional e fomento da Cultura”, só para citar estes exemplos, os professores demonstram que em suas atuações seguem orientações que procuram dar cumprimento com programas e currículos totalmente fechados e seriados. Esta situação faz com que os mesmos trabalhem os conteúdos de forma isolados do contexto onde estão inseridos os estudantes. A preocupação destes não tem sido como o conteúdo e assimilado, por parte dos estudantes, mas sim é voltada para o cumprimento de programas curriculares. Dessa forma, a oralidade torna-se a metodologia dominante neste processo.

Preocupa-nos pois que os professores universitários façam uma caracterização de conhecimento como informações e ensinar como transmissão da cultura. Esses resultados levam-nos a pensar que ao longo do processo formativo dos nossos entrevistados antes de se tornarem professores, cada um destes havia construído uma imagem da profissão por meio da experiência histórica³⁰. Ou seja, os indivíduos

³⁰O termo experiência histórica foi utilizado por Vygotsky (1997). Segundo este autor, “o homem não se serve unicamente da experiência herdada fisicamente. Todavia, o trabalho, o comportamento, baseiam-se na amplíssima utilização da experiência das gerações anteriores, isto é,

se utilizam da experiência das gerações passadas e, em relação ao contexto sociopolítico e econômico em que estão inseridos, expressam suas opiniões sobre determinados assuntos. Por meio da experiência histórica, e a partir da análise das várias correntes pedagógicas podemos inferir que os docentes, os quais participaram desta pesquisa, ainda não seja de forma explícita, se baseiam nas funções colocadas por algumas correntes, no caso as do tipo liberais e progressistas em educação para a fundamentação de suas posições. Faz-se necessário para o professor recuperar a importância e relevância de seu papel a partir durante o processo ensino-aprendizagem sobre o que ele traz e, por meio disso, criar estratégias de trabalho com base no conhecimento preexistente como matéria-prima, o que lhe permitirá elaborar um conhecimento novo no próprio ato pedagógico.

A elaboração de um conceito novo no próprio ato pedagógico, por meio da consideração do que o docente traz em seu entender ocasiona a oportunidade para que o mesmo se sirva da sua própria condição histórico-social e, por isso, criar normas de pensar e agir, livre de fundamentos e argumentos preconcebidos e tomados como verdades absolutas válidas para todos. A partir dos sentidos que eles produzem em seus processos de aprender e de ensinar é possível contemplar espaços de manifestação de suas subjetividades, pois, “essas permeiam o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afetando, no caso do professor, suas perspectivas em relação a sua formação e suas formas de atuação profissional”, (SCOZ, 2008).

Os resultados, referentes à atuação dos professores em sala de aula, bem como suas argumentações sobre o que primam nos estudantes, evidenciam um agir moderno, tanto a nível dos recursos para transmitir o conteúdo, manifestos em crítico, integrador, didático e reflexivo, quanto das formas escolhidas para avaliar, que na ótica dos estudantes variam na perspectiva de provas dissertativas e argumentativas, sendo que, um ou outro, mas com muita pouca frequência ainda aplica provas do tipo reprodutivas, quanto ainda a nível das suas reações quando os

de uma experiência que não se transmite de pais a filhos por meio do nascimento. Chamá-la-emos de experiência histórica”.

estudantes fracassam ou questionam, pois a partir do terceiro Ano de formação destes que corresponde ao sexto semestre no Brasil, passaram a adotar técnicas novas, manifestas em diálogo e motivação dos estudantes para o sucesso na aprendizagem. Passaram a flexibilizar as formas de dar a nota fruto das avaliações e, por seu turno, passaram a dar mais espaço para a contestação e fazem da reflexão uma arma poderosa para a mudança. Contudo, manifestam-se preocupados com os estudantes considerados por estes como introvertidos que não querem dizer nada na sala de aula e querem pedir favores para passarem de classe, com os trabalhadores estudantes pois possuem idades já avançadas o que de certa forma tem dificultado o trabalho com estes, bem como revelam-se preocupados com a falta de cooperação de alguns estudantes nas aulas.

Os professores sentem-se desvalorizados em relação ao salário que auferem em comparação com outros profissionais com o mesmo grau e formação. Apesar disso, manifestam-se prazerosos com o trabalho que realizam em função de observarem que a própria sociedade que os minimiza sabe que não pode viver sem essa classe. Assim, suas motivações na carreira se manifestam na ordem intrínseca em detrimento da extrínseca. Seus interesses e motivações na carreira estão voltadas para a produção científica, na carreira profissional, na melhoria da qualidade da educação e na aquisição da excelência profissional.

Pela discussão dos dados, tanto os obtidos com os professores por meio das entrevistas como com os dos estudantes adquiridos por meio do grupo de discussão, após triangulação dos mesmos diante das necessidades manifestas pelos estudantes, de um lado, sobre o que deveriam aprender no curso e que não estavam aprendendo, do outro, suas sugestões em relação as estratégias que os professores devessem utilizar em sala de aula para que o processo ensino-aprendizagem decora em um ambiente harmonioso, para que os futuros professores, possam desenvolver em si a consciência crítica, criativa e científica nos processos de aprender e de ensinar, fomos levados a sugerir a necessidade de um “novo olhar” que deverá incidir principalmente sobre quatro perspectivas: Repensar as práticas pedagógicas; Preocupação com a pessoa, ou o sujeito; Voltado às novas demandas que impactam a formação dos novos profissionais em educação e, finalmente um olhar que considere os estudantes não mais com reprodutores de

conhecimento, mas produtores. A necessidade deste novo olhar levou-nos a identificar ainda por meio dos dados da discussão a emergência de um paradigma inovador. A consideração da emergência de um novo olhar no processo ensino-aprendizagem no curso de pedagogia no ISCED/UON foi proposto a luz da teoria histórico-cultural com uma visão holística e o ensino com pesquisa e extensão. A mesma deriva da consideração de alguns aspectos tomados em consideração neste trabalho a partir da fala dos estudantes e dos docentes ao longo do grupo de discussão e pelas entrevistas. A consideração desse novo olhar nos processos de ensinar e aprender no curso de pedagogia do ISCED/UON, poderá estar intimamente ligado a abordagem feita por Vygotsky em o problema do método (Vygotsky, 1984), em que ele propõe o estudo de processos e não de produtos ou objetos, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p. 74). De igual modo, e tendo em conta as opiniões dos alunos em relação a forma como alguns docentes deveriam atuar e nas diferenças observadas por estes sobre mudanças nas práticas pedagógicas do professores, verifica-se que todas observações feitas pelos estudante enquadram-se na perspectiva da psicologia histórico-cultural mediante a consideração dos conceitos linguagem, mediação e zona de desenvolvimento iminente.

E agora! Com tudo isso que foi apresentado o que dizer sobre que conhecimento teóricos os professores utilizam na organização e execução das atividades letivas em sala de aula para a formação de professores no nível superior? Queríamos deixar claro que os docentes em seus depoimentos não foram muito precisos em relação as teorias pelas quais foram determinantes na formação dos mesmos. Esse dado particular se constitui como um condicionante para uma análise mais profunda sobre a questão levantada uma vez que os docentes falaram mais da trajetória escolar em relação a formação destes. Assim, o material empírico não trouxe elementos necessários para dar resposta directa a questão levantada no texto.

Verificou-se, por meio dos depoimentos, tanto dos docentes, quanto dos estudantes que a prática pedagógica dos docentes do curso de pedagogia do ISCED/UON têm sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora tradicional, ora renovada. As tradicionais são marcadas por proposta de ensino, centradas no professor, com aulas monótonas, privilegiando-se a exposição oral, a

supervalorização dos resultados da aprendizagem em vez dos processos que levam a essa aprendizagem. As renovadas se apresentam em diversas maneiras com destaque para a valorização do estudante como sujeito e não mais como objecto da aprendizagem.

Em função dos resultados obtidos por meio dos dados das entrevistas e do grupo de discussão, podemos afirmar que os docentes utilizam conhecimentos mesclados, por vezes considerado e, por outra desconsiderando a subjetividade dos estudantes. Um aspecto que ficou claro nessa pesquisa é que os docentes do curso de pedagogia do ISCED/UON não têm clareza de que linha teórica usam no exercício de suas atividades com vista a formação de professores. Essa situação específica demonstrou que os professores não tem conhecimento das políticas e muito menos da legislação que norteia o trabalho destes na formação de professores no nível superior uma vez que não conhecem a visão teórica adotada pelo país para a formação de professores.

Em relação a hipótese levantada nesta trabalho dizer que, em função de tudo quanto acabamos de verificar, podemos afirmar que existe, realmente um posicionamento de transmissores de conhecimento desconsiderando a subjetividade dos estudantes no processo ensino–aprendizagem. Esta situação pode ser comprovada no fato de termos analisado fruto dos depoimentos dos docentes e dos estudantes que a relação docente-estudante no curso de pedagogia do ISCED/UON é avaliada por nós como vertical, com ênfase no trabalho individual, não estimulando as trocas entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem e nem mesmo o conhecimento que os estudantes já trazem sobre determinados conteúdos. Contudo, algum aspectos observados por meio de determinadas falas é possível perceber que os professores começam a ter a consciência de seu trabalho para a promoção da aprendizagem dos estudantes passando já nos últimos anos da formação dos estudantes, oportunizando um ambiente propício, motivando e gerando confiança, utilizando recursos adequados, respeitando as diferenças individuais e acreditando no potencial do educando, promovendo a sua auto-estima e encorajando-os. Essa situação fez com que a gente observa-se a emergência de um novo olhar no processo ensino aprendizagem no ISCED/UON.

Por tudo quanto acabamos de analisar nestas páginas somos de opinião que existe uma necessidade de os docentes do ISCED/UON do curso de pedagogia repensarem cada vez mais sobre suas práticas de modo que as mesmas sejam cada vez mais significativas para os estudantes. Apesar de os estudantes terem assinalado que muitos docentes vem melhorando na sua forma de atuar possibilitando mais abertura para o diálogo e a utilização de metodologias diversificadas que levam a consideração as opiniões dos destes e a articulação entre os aspectos retratados em aula e a realidade social vivida, principalmente a partir do momento que se verificou que muitos destes estavam em formação pós graduada, somos levados a sugerir que se aposte cada vez mais na formação em serviço, mediante cursos e ou seminários de modo que os docentes possam cada vez mais serem chamados a refletirem sobre suas atividades. Assim, refletir acerca da formação e prática docente do professor universitário, e mais especificamente nos cursos ligados as ciências da educação, torna-se uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas. Sabemos que não basta formar-se e exercer determinada profissão para estar habilitado a ensinar, sendo necessária uma formação continuada que habilite o professor e o capacite pedagogicamente, dando-lhe condições para conhecer e acompanhar as mudanças que ocorrem continuamente na área da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica - Relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: Contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Revista do programa de estudos em Pós- Graduação em Psicologia da Educação**. Puc-SP. Nº 23, 2º Semestre, 2006. ISSN. 14146925.

ALARCÃO, Isabel. (ORG.) - **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Editora Porto. Porto, Portugal, 2013.

ALVES, António Martins. **Educar para a Felicidade da Família**. Portugal: Perpétuo Socorro. 1996.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.129, set./dez. 2006.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ANGOLA. ASSEMBLEIA NACIONAL. **Constituição da República de Angola**. Diário da República, I Série, Nº 23, 5 de Fevereiro, 2010.

_____. ASSEMBLEIA NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13/01 de 30 de Dezembro de 2001. Luanda, 31 de Dezembro de 2001.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e Habitação - 2014**. Luanda, Setembro de 2014

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário**. INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. Luanda. 2003

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015**; Luanda, Agosto de 2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Evolução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008)**. Luanda, maio de 2008

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Mestre de Formação de Professores, 2008 - 2015**. Luanda, maio de 2008.

_____. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL. Glossário do Emprego, Formação e Reabilitação Profissional INSTITUTO NACIONAL DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Luanda. 2004.

ANGOLA. SECRETARIA DE ESTADO PARA O ENSINO SUPERIOR. **Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior**. Luanda, 2005.

_____. SECRETARIA DE ESTADO PARA O ENSINO SUPERIOR. **Plano de Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior**. Luanda, 2006.

_____. **Decreto nº 2/09, de 29 de Abril**. Diário da República, I série, Nº 70 – aprova o estatuto orgânico da Secretaria de Estado para o Ensino Superior.

_____. **Decreto 5/09 de 07 de Abril**. Diário da República, I série, Nº 64 – Que cria as regiões acadêmicas e delimita o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior.

_____. **Decreto nº 90/09, de 15 de Dezembro**. Diário da República, I série, Nº 237 - estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior.

_____. **Decreto Presidencial nº 70/10, de 19 de Maio**. Diário da República. I Série, Nº 93, Aprova o Estatuto Orgânico do MESCT.

_____. **Decreto Presidencial nº 70/10, de 19 de Maio**. Publicado no Diário da República I Série, Nº 93 – Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do ensino Superior e da Ciência e Tecnologia.

_____. **Decreto-lei nº 7/09, de 12 de Maio**. Diário da República, I série, Nº 87 - estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto.

_____. **Resolução nº 4/07, de 2 de Fevereiro**. Publicada no Diário da República I Série, Nº 15 – aprova as Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior.

_____. Decreto Presidencial nº 57 de 5 de Setembro de 2003 (2003). Aprova o estatuto remuneratório do docente universitário na Universidade Agostinho Neto. Luanda. Recuperado em 10 setembro de 2013 de www.uan.aowww.uan.ao

_____. Decreto Presidencial nº 3 de 24 de março de 1995 (1995). Aprova o estatuto da carreira docente na Universidade Agostinho Neto. Luanda. Recuperado em 10 setembro de 2013 de www.isced.ed.ao www.isced.ed.ao

ANGOP. - Agência Angola Press. Investigação científica em Angola, precisa de mais investimentos – Universitários 09-12-2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARNOLD. W. Et al. **Dicionário de Psicologia**. vol. 1,2 e 3. S. Paulo. Edições Luyola. 2001.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **A Pesquisa sobre atividade pedagógica. Contribuições da teoria da atividade.** *Revista Brasileira de Educação* [online] n.29 Rio de Janeiro, maio/ago. 2005. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590.S.1413-247820005000200009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, **XII Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico**, Anais. Organizadores: José Q. Pinheiro Fabíola S. Albuquerque. Natal, RN – 25 a 28 de maio de 2008

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA. **XI Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico**, Florianópolis, 15 a 19 de Maio de 2006

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA. **Reunião Anual**. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

AZEVEDO, Cleomar. **As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente**. São Paulo: Vetor Editora. 2003.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, (35-60), 2002.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal. Edições 70, LDA: 2009.

BOCK, Silvio D; BOCK, Ana Mercês Bahia. **Orientação Profissional: Uma Abordagem Sócio-Histórica**. *Revista Mexicana de Orientação Educativa*. N° 5, Marzo-Junio de 2005

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann e CHAUI, Marilena de Souza. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008.

BUZA, Alfredo Gabriel. **Por Um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**. 2ª Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa – 6, 7 e 8 de Novembro. Macau; 2012.

Braga, F. (coord.) (2004). **Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projetos de planificação à planificação em projeto**. Porto: Edições ASA.

BRITO, Antónia Edna. *Formar os professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes*. In: **Formação de professores e práticas docentes: olhares**

contemporâneos, (org.), José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho e Marlene Araújo de Carvalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAMARGO, Lucila. **Orientação profissional**: Uma experiência psicodramática. São Paulo: Ágora. 2006.

CAMPOMAR, Marcos C. - **Do uso do "Estudo de Caso" em Pesquisas para Dissertação e Teses em Administração**. *Revista de Administração*, São Paulo, v.26, nº 3, p. 95-97, julho-setembro 1991. (Croper, 1982; Campomar, 1991).

CARDOSO, Ermelinda Monteiro Silva e Flores, Maria de Assunção. **A formação Inicial de Professores em Angola: Problemas e desafios**. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade de Minho. Braga: 2009.

CARVALHO, Paulo. **Evolução e crescimento do ensino superior em Angola**. *Revista Angolana de Sociologia (RAS)*, Luanda, Nº 9, p. 51-58, Maio/2012

CASTANHO, Marisa Irene Sirqueira. O sentido do Ensinar e do Aprender para jovens. In SOUZA NETO, J. C; ANDRADE, M. S (orgs.). **Múltiplas representações sobre aprendizagem e convivência humana**. São Paulo. Expressão e Arte. 2009

COIMBRA, Ana Carolina Gomes e GOMES JÚNIOR, Cleonildo Mota. **Ensino superior de Angola: Uma contextualização da organização das políticas educacionais e sua parceria com o Brasil**. *História e-história*. 2013. ISSN 1807-1783

COMERFORD. M. **The peaceful face of Angola**: biography of a peace process, 1991 to 2002. Luanda, p. 297, 2005. *Apud* RENO, Igor. **Sobre Cabinda e uma guerra esquecida**. 2010. O chihuahua anão um blog de antropologia aleatória. Disponível em: <<http://igorreno.wordpress.com/2010/01/17/sobre-cabinda-e-uma-guerra-esquecida/>>. Acesso em: 06 maio 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** Brasiliense. São Paulo: 2001

CHOCOLATE, F. A. Macongo e YOBA, C. P. Cláver. **Exercício da profissão VS Formação universitária**. Luanda-Angola. Capate Publicações. 2007.

CHOCOLATE, Francisco António Macongo. **Estudo da correspondência entre o exercício da profissão e a formação universitária dos estudantes do Curso de Psicologia Pós-Laboral do ano 2006-2007**. Trabalho de fim de curso de Ciências da Educação, opção Psicologia. ISCED-Cabinda. 2006.

CHOCOLATE, Francisco António Macongo. **Escolha profissional de estudantes de Pedagogia de duas instituições de ensino superior: Angola e Brasil**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional realizada sob orientação de Cleomar Azevedo. UNIFIEO. Osasco; 2011.

CHOCOLATE, Francisco António Macongo e AZEVEDO, Cleomar. **Parâmetros nacionais educacionais em Angola e no Brasil: Algumas considerações**. In, Complexidade da formação do professor-pedagogo e dos seus campos de atuação. Cleomar Azevedo e João Clemente de Sousa Neto. (Org.) 1ª ed. São Paulo: Expressão & Arte, 2012.

DELORS, Jaques (Org.). **Educação: um Tesouro a descobrir**. 10ª Ed. S. Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DOMINGO, J.C. **El pensamiento o el conocimiento del profesor?** – Revista de Educación nº277, 1.985.

DORON, Roland et al. **Dicionário de Psicologia**. Portugal: Chimepsi. 1991.

DOYLE, W. **Las investigaciones sobre o contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado**: Revista de Educación nº277, 1.985

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr.2004.

FELDMANN, Marina Graziela. **A questão da formação de professores de arte na escola brasileira**: alguns apontamentos, 2008.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores**. Mini curso organizado na Universidade de São Paulo (USP), São Paulo: 2010.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA (UNICEF). **“Quadro de Assistência das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Angola 2005-2008”** relatório. UNICEF, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Pluglise Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n. 80, pp. 136-167. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302002008000009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete A. (coord.) **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, outubro, 2009.

_____. **O que é Psicologia da educação?** ou o que ela pode vir a ser como área do conhecimento? Trabalho apresentado na 21^a Reunião Anual da ANPED

_____. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: 1996. n. 98, ago., pp.85-90

_____. **Formação continuada e professores: a questão psicossocial**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: 2003 n.119, jul., pp.191-204.

_____. **Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 2005 n.126, set. dez, pp. 595-608.

GIL, António Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1.ed – 5.reimpr. São Paulo: Atlas, 2010

GOMES, José Manuel Sita. **Traços do Hibridismo Cultural nas Práticas de Docentes Universitários Angolanos Egressos de Universidades Brasileiras**. Trabalho apresentado como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, no programa em Educação Cultura e Movimentos Sociais da Faculdade de educação da Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte Brasil: 2011

GOMES, José Manuel Sita. **O trabalho docente no contexto angolano: a postura crítica, criativa e científica como requisitos fundamentais**. *Paidéia* v. 6, p. 11-24. Belo Horizonte: 2009

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula**. *Presença pedagógica*, São Paulo, v. 8, n. 45, p. 38-49, maio/jun. 2002.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Psicologia, psicologia da educação e formação de professores**. s/d. Acessado em 18 de Março 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo, Pioneira Thompson, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Didática e teorias educacionais** (o que você precisa saber sobre). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAUQUELIM, Michel *et al.* **Dicionário de Psicologia**. Paris: Verbo. 1990.

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. **Significado social e sentido pessoal da prática docente do professor de inglês na escola pública**. CAPES. 2007.

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 6^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

JUNQUEIRA, Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídia e tecnologias na educação**. Curitiba-PR: editora Universitária Champagnat; v.2, 2004

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Gradiva. Lisboa: 1992

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2 ed. S. Paulo: Centauro, 2004

LEITAO, Álvaro. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S08719187200600020004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 fev. 2016.

LEITE, Sérgio António da Silva. A construção da escola pública democrática: Algumas reflexões sobre a política educacional. In: **Psicologia e educação: contribuição para a atuação profissional**. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.). Cadernos Temáticos. São Paulo: CRP, SP, 2008

LEITE, Yoshie Usami Ferrari, GHEDIN Evandro e ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber livro Editora, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2 ed. S. Paulo. Editora Centauro. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; 67).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993 e 2013.

LIBERATO, Hermelinda. **Avanços e retrocessos da educação em Angola**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out.-dez. 2014

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Sujeitos e saberes, movimentos de auto-reformada escola. In: **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**, (orgs.). José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho e Marlene Araújo de Carvalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUNA, Bráulio Filho. **Seqüência básica na elaboração de protocolos de pesquisa**. Arq. Bras. Cardiol. [online]. 1998, vol.71, n.6, pp. 735-740. ISSN 1678-4170. <http://dx.doi.org/10.1590/S0066-782X1998001200001>.

MALUI, Maria Regina. **Teorias Contemporâneas do Desenvolvimento Psicológico**. Biblioteca Digital. www.Momalut.com.br. Textos didáticos. htm. 20/05/2010.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora – MG: UFJF/INEP, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. (org). **Inovação no Ensino Superior**. Edições Luyola. São Paulo: 2012

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110. ISSN 0102-8839. doi: 10.1590/S0102-88392000000100012.

MIRANDA, Maria Irene. **Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica**. Ensino em Re-Vista, 13(1) : 7-28, jul.04/jul.05.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo:EPU, 1986

MORAN, José Manuel. Os Espaços de atuação do professor com as tecnologias. In:

MOLL, Luis C. Vygotsky e a Educação: **Implicações Pedagógicas da Psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc> São Paulo: Educ. 2000.

Munõz, E. **El pensamiento del profesor y la inovación educativo** – Actas del I congresso Internacional sobre pensamiento de los profesores y la toma de decisiones – editadas por Luis Villar Angulo – Universidade de Sevilha, 1986

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

NEIVA, Kathia Maria Costa, **Processos de Escolha e orientação profissional**, São Paulo: Vetor, 2007.

NETO, António Burity da Silva; SILVA, Eugénio Alves da; BONDO, Pedro Felisberto (Org). **ACTAS DO I ENCONTRO NACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**. Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação Luanda, 28 a 30 de Maio de 2008.

NÓVOA, António. **Professor se forma na escola**. *Escola online*. Entrevista a Paola Gentili. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 16 abril de2004

_____. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11- 20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote Instituto de inovação profissional, 3. ed. 1997.

_____. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

_____. **Profissão Professor**. (Org.) Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem o que pensam o que almejam - Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004.

OLIVEIRA, Marta. Kohl de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 67-74, maio de 1992.

_____. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: *Implicações Pedagógicas do modelo histórico-cultural*. Cadernos Cedes n 35. 2 edição. Julho de 2000.

_____. **Vygotsky e o processo de formação de conceito**. Disciplina: O biológico, o cultural e o social em Vygotsky. Professora: Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes. FaE/UFMG: 2012 (a).

_____. **Três questões sobre desenvolvimento cultural**. Disciplina: O biológico, o cultural e o social em Vygotsky. Professora: Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes. FaE/UFMG: 2012. (b)

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. Disciplina: O biológico, o cultural e o social em Vygotsky. Professora: Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes. FaE/UFMG: 2012. (c).

_____. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar**. Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000.

PALANGANA, I.C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (A Relevância do Social). São Paulo, Plexus, 1994

PLACCO, Vera Maria Negro de Sousa e SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: Reflexões, desafios, perspectivas. In: Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luisa Helena da Silva Chistov (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente** - São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PENTEADO, Heloisa Dupas (Org.). Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: PENTEADO, Heloisa. **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo – SP: editora Cortez, 1998.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos-Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. PERRENOUD, Phillippe e TRURLER, Monica Gather, *et alli*. **A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002

PETERSON, P. Domingos. **Relatórios Anuais sobre a Prática Docente no ISCED** (Instituto Superior de Ciências de Educação). Luanda, 2002.

_____. **O Professor do Ensino Básico**. O Perfil e Formação. Luanda: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. 2003

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 9ª ed. Trad. de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs). **Pedagogia Universitária**. Caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (Org.) 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (b). **Apresentação da Coleção Docência em Formação**. In Pedagogia e Prática Docente. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. São Paulo: Cortez, 2012

PITON, Ivania Marini. **Sentidos e significados do trabalho docente** – Ser professor, ser professora? (UNICS; UNIPLAC). 2006. 146

POPPER, Karl. R. **Conjecturas e refutações**. Brasília, DF: UnB, 1982.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Brasília, 2012.

Kholberg, L. (1987). Democratic Moral Education. *Psicologia*, V, pp. 335-341.

RENO, Igor. **Sobre Cabinda e uma guerra esquecida**. 2010. O chihuahua anão um blog de antropologia aleatória. Disponível em: <<http://igorreno.wordpress.com/2010/01/17/sobre-cabinda-e-uma-guerra-esquecida/>>. Acesso em: 06 maio 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Deolinda. "A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica.", *Toques Formativos*, 7: 11 - 16. 2001

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

SANJOMBE, Adelino. **Como melhorar a qualidade de ensino na escola Verde do ensino secundário do II ciclo? Estudo de caso**. Sol Nascente Nº 5 - Janeiro de 2014, p. 147 - 203. INSS: 2304-0688.

SANTOS-FILHO, J. C. dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS-FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, António Joaquim, 1941 – **metodologia do trabalho Científico** – 23. ed. ver. e atual – São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar**. *Psicol. educ.*, jun. 2008, no.26, p.05-27. ISSN 1414-6975.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. (2004). **Identidade e Subjetividade de Professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar**. Tese de doutorado. PUC/SP, 2004

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. In: Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. 3ª. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SILVA, Luciana Prazeres. **Mediações semióticas em práticas sociais de escrita de crianças em processo de alfabetização**. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Maria de Lurdes Ramos da. **Personalidade e Escolha Vocacional**. Subsídios de Keirse e Bates para a Orientação Vocacional S. Paulo: E.P.U.1992.

SILVA, R. N. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico** – Fundação Carlos Chagas / Reduc, 1.991.

SILVESTRE, Magali Aparecida. **Sentidos e significados sobre estágios curriculares obrigatórios da formação inicial**: contribuições da psicologia sócio-histórica (PUC-SP e UMC-SP) 23 reunião da ANPEd GT 20. 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 mar. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinentena apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00
SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha Profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e Significar: As relações de Ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In, **Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos**. Ana Luiza Bustamante Smolka e Ana Lúcia Horta Nogueira (Org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. **Os professores e a concepção construtivista**. In Cesar Coll, et *all*. O construtivismo na sala de aula. Trad. de Cláudia Schilling. 6.ed. São Paulo: Ática, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem**. In César Coll, et *all*. O construtivismo na sala de aula. Trad. de Cláudia Schilling. 6.ed. São Paulo: Ática, 2009.

STENHOUSE, L. **El profesor como tema de investigación y dessrrollo** – Revista de Educación nº277, 1985.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e formação Profissional**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice e LASSARD, Claude (orgs.). **O ofício de Professor**. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE ONZE DE NOVEMBRO. INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Departamento de Ciências da Educação. **Currículo de formação em pedagogia**. Cabinda, 2010

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.216, p.178-187, 2006. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34>. Acesso em: 21. jul. 2009

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. (Trad. José Cipolla Neto *et alli*) S. Paulo, Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (Trad. José Cipolla Neto *et al*) S. Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras Escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Trad. José Maria Bravo. 2. Ed. Madrid: Visor, 1997. t.1.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOBA, Carlos Pedro Cláver. **Palavras proferidas na banca de defesa da Dissertação de Mestrado do estudante**, Francisco António Macongo Chocolate, ocorrida aos 04 de Fevereiro de 2011, no Centro Universitário UNIFIEO, Osasco, São, Paulo. Brasil.

YOBA, Carlos Pedro Cláver and CHOCOLATE, Francisco António Macongo. **Social education and the contribution of the families in Angola**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3. 2010, São Paulo. **Proceedings online**. Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092010000100003&lng=en&nrm=abn>. Access on: 23 Dec. 2010

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: **Como Ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Zabalza, M. (2000). **Como educar em valores na escola**. Revista Pátio Pedagógica. Ano 4, 13, mai/jul. 2000.

ANEXOS

ANEXO A

Mapa geopolítico de Angola



@ghiapereira

Fonte: https://cc3413.files.wordpress.com/2010/09/mapa_angola.gif

ANEXO B

Grade Curricular do curso de Pedagogia. ISCED/UON

I Ano							
Nº	1º Semestre (15 semanas)	H/S	U.C.	Nº	2º Semestre (15 semanas)	H/S	U. C.
1.	Pedagogia Geral	4	7.5	1.	Pedagogia Geral	4	7.5
2.	Psicologia Geral	4	4	2.	Psicologia Geral	4	4
3.	Portuguesa I	2	2	3.	Português I	2	2
4.	Filosofia Geral	3	3	4.	Lógica	3	3
5.	Metodologia de Investigação Científica	3	4	5.	Metodologia de Investigação Científica	3	3
6.	Anatomia e Fisiologia Humana	4	4	6.	Psicofisiologia	4	4
7.	Língua Estrangeira	3	4	7.	Língua Estrangeira	3	4
8.	História da Educação	3	6	8.	História da Educação	3	6
9.	Informática	3	3	9.	Informática	3	3
	Totais	29	37.5		Totais	29	36.5
II Ano							
Nº	1º Semestre (15 semanas)	H/S	U.C.	Nº	2º Semestre (15 semanas)	H/S	U. C.
1.	Didática Geral	4	3	1.	Didática Geral	4	3
2.	Psic. Desenvolvimento	4	4		Psic. do Desenvolvimento	4	4
3.	Psicologia Pedagógica	4	5		Psicologia Pedagógica	4	5
4.	Português II	3	3		Português II	3	3
5.	Língua Estrangeira II	3	3		Língua Estrangeira II	3	3
6.	Teoria da Educação	3	3		Teoria da Educação	3	3
7.	Sociologia Geral	3	3		Sociologia da Educação	3	3
8.	Demografia	3	3		Estatística Aplicada a Educação	3	3
9.	História de Angola	3	3		Ética e Deontologia Profissional	3	3
	Totais	30	30		Totais	30	30
III Ano – Opcional.							
Nº	1º Semestre (15 semanas)	H/S	U.C.	Nº	2º Semestre (15 semanas)	H/S	U. C.
1.	Dificuldade de aprendizagem	3	3	1.	Necessidades Ed. Especiais	3	3
2.	Filosofia da Educação	3	3	2.	Desenvolvimento Curricular	3	3
3.	Obser. Prática Pedagógica	4	4	3.	Prática Pedagógica	3	3
4.	Probl. Comportamental	3	3	4.	Met. Adm. Gest. Escolar	3	3
5.	Docum. E informação	3	3	5.	Inspeção Educativa	4	4
6.	Acom. e Orient. Esc. Profs.	2	3	6.	Psic. do Dens. E Excl. Social	4	4
7.	Teoria e prat. de testes Psicop.	2	2	7.	Pert. do Desenvolvimento	3	3
8.	Modelos Adm. Gest. Escolar	2	2	8.	Met. de Ens de Matemática	3	3
9.	Saúde segurança e Ambiente	3	3	9.	Prática das Metod. Educação	3	3
10.	Didática Especial de Pedagogia	3	3	10.	Metodologia de Alfabetização	3	3
11.	Met. de língua Portuguesa	3	3	11.	Metodologia de Geografia	3	3
12.	Met. de Alfabetização	3	3	12.	Metodologia de Historia	3	3
13.	Desenvolvimento Curricular	3	3	13.	Met. de Ens. Do Meio em Ciência da Natureza	3	3
				14.	Met. da Educação Pré Escolar	4	3
				15.	Relatório	6	6
	Totais				Totais		
VARIANTE I - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL							
IV Ano							

Nº	1º Semestre (15 semanas)	H/S	U.C.	Nº	2º Semestre (15 semanas)	H/S	U.C.
1.	Metodologia da Inv. Em Educação	3	3	1.	Metodologia de investigação em Educação.	3	3
2.	Educação Comparada	3	3	2.	Educação Comparada	3	3
3.	Prática e Inter. Pedagógica I	6	6	3.	Defectologia	4	4
4.	Pert. Desenvolvimento	4	4	4.	Multidificiência (Audição e linguagem)	4	4
5.	Logopedia	4	4	5.	Estágio	6	6
6.	Defectologia	4	4	6.	Trabalho de Fim de Curso	10	10
7.	Semin. em Educação Especial	6	6				
	Totais	30	30		Totais		
VARIANTE II - LICENCIATURA EM GESTÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR							
IV Ano							
1.	Metodologia da investigação em Educação.	3	3	1.	Metodologia de Investigação em Educação	3	3
2.	Educação Comparada	3	3	2.	Educação Comparada	3	2
3.	Planificação e Gestão Educativa	3	3	3.	Planificação e Gestão Educativa	3	3
4.	Diagnostico de Sistema educativo	3	3	4.	Avaliação do Sistema Educativo Angolano	3	3
5.	Técnicas qualitativas	3	3	5.	Prática Inspectiva/ Supervisão	3	3
6.	Legislação Escolar	3	3	6.	Estágio	6	6
7.	Técnicas de informação e comunicação escolar	3	3	7.	Trabalho do Fim de Curso	10	10
8.	Economia da Educação	3	3				
9.	Seminário em Gestão e Inspeção	3	3				
10.	Desenvolvimento pessoal e profissional	2	2				
11.	Praticas das metodologias educativas	4	4				
	Totais	30	30			31	30
VARIANTE III - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PRIMÁRIA							
IV Ano							
1.	Metodologia de Investigação em Educação	3	3	1.	Metodologia da Investigação em Educação	3	3
2.	Educação Comparada	3	3	2.	Educação Comparada	3	3
3.	Língua Materna e Metodologia	3	3	3.	Língua Materna e Metodologia	4	4
4.	Metodologia de Ensino das expressões Mat. Mas. Escolar	3	3	4.	Metodologia de Ensino das expressões Mat. Mas. Escolar	3	4
5.	Administração e Gestão escolar	3	3	5.	Estágio	6	6
6.	Literatura Infantil	3	3	6.	Trabalho de Fim de Curso	10	10
7.	Prática e Intervenção Pedagógica	6	6				
8.	Seminário em educação Primaria	6	6				
	Totais	30	30		Totais	29	30
VARIANTE IV - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA							
IV Ano							
1.	Metodologia de Investigação em Educação	3	3	1.	Metodologia de Investigação em Educação	3	3
2.	Educação Comparada	3	3	2.	Educação Comparada	3	3
3.	Prática e Intervenção Educativa	6	6	3.	Metodologia das expressões	8	8

4.	Seminário de Expressão Integradas	4	4	4.	Estágio	6	6
5.	Seminário em educação de Infância	4	4	5.	Trabalho de Fim de Curso	10	10
6.	Literatura Infantil	3	3				
7.	Metodologia das expressões	3	4				
8.	Administração e Gestão das Instituições de Educação da Infância	3	3				
	Totais	29	30		Totais	30	30
VARIANTE V - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS							
IV Ano							
1.	Metodologia de Investigação em Educação	3	3	1.	Metodologia de Investigação em Educação	3	4
2.	Educação Comparada	3	4	2.	Educação Comparada	3	4
3.	Desenvolvimento Pessoal e Profissional	2	3	3.	Adragogia	3	4
4.	Prática e Intervenção Educativa	6	6	4.	Estágio	8	8
5.	Metodologia e Técnica de alfabetização de Adultos	3	4	5.	Trabalho de Fim de Curso	10	10
6.	Metodologia e Didática de Ensino Secundário	3	4				
7.	Seminário em educação de Adultos	6	6				
	Totais	26	30		Totais	25	30

Fonte: ISCED/UON. Departamento de ciências da educação. (2013).

APENDÍCES

APENDÍCE A

Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os professores

Prezado professor!

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de levantar os elementos que configuram as práticas pedagógicas dos professores do curso de pedagogia do ISCED/UON no âmbito da formação de formadores em nível superior, verificando as possibilidades de contribuição para uma aprendizagem significativa dos estudantes. Por isso, estamos nos dirigindo a você. Desde já dizer que não existe resposta certa ou errada, queremos apenas saber como tem sido sua atuação como professor (a) no curso de pedagogia e que recursos teóricos-metodológicos utiliza para ministrar as suas aulas, tendo em conta o processo de aprendizagem dos alunos. Com isso, pedimos a sua colaboração no sentido de responder com a máxima sinceridade e honestidade possível as questões que se seguem, pois as mesmas não têm qualquer finalidade avaliativa e, de igual modo, o seu anonimato será garantido.

De antemão agradecemos.

Roteiro da Entrevista semi-estruturada

Dados pessoais

1- Sexo

Masc. () Fem. ()

2- Qual é a sua idade?

() menos de 20 anos; () de 20 a 30 anos; () de 31 a 40 anos; () de 41 a 50 anos

() mais de 50 anos

3- Você é

() Solteiro(a); () Casado(a); () Vive maritalmente

() Divorciado (a)

4- Você mora com

() com esposa(o) e ou filhos; () sozinho(a); () Com pais e ou familiares;

5- Como você pode descrever sua residência

6- Tendo em conta a renda da tua família e ou sua renda, em que classe social estarias?

() Alta; () Média alta; () Média; Média baixa

A - Formação e Escolha da profissão

7- Qual foi a sua trajetória escolar?

- a)- Ensino Primário
- b)- Ensino Médio
- c)- Ensino Superior

B- Atuação Profissional

8- Há quanto tempo você é professor no ISCED/UON?

9- Você trabalha em um outro setor profissional?

10- O que significa para ti ser professor universitário?

C - Prática Pedagógica

11- Faça uma breve caracterização do processo educativo (Ensino Superior) da região onde atua.

- a)- Fortalezas
- b)- Debilidades

12- O que te dizem as seguintes palavras:

- a)- Conhecimento;
- b)- Progresso científico;
- c)- Ensinar.

13- Como você descreveria sua atuação dentro da sala de aula? /O que você mais gosta do aluno

14- Quais as principais dificuldades que você encontra na sala?

15 – Como você prepara as suas aulas?

16- Onde está o prazer em sua atuação?

17- Quais são suas preocupações e interesses profissionais atuais?

APENDÍCE B

Roteiro das questões que nortearam o grupo de discussão com os estudantes.

Prezado Estudante!

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de levantar os elementos que configuram as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia do ISCED/UON, no âmbito da formação de professores em nível superior.

Por isso, estamos nos dirigindo a vocês. Desde já dizer que não existe resposta certa ou errada, queremos apenas saber como têm sido a atuação dos professores no decorrer das aulas e que recursos teóricos-metodológicos utilizam para ministrar as suas aulas, tendo em conta o processo de aprendizagem.

Com isso, pedimos a vossa colaboração no sentido de dialogarmos sobre algumas questões relacionadas as práticas dos professores. Dizer que o trabalho que se segue não tem qualquer finalidade avaliativa e, de igual modo, o seu anonimato será garantido.

De antemão agradecemos.

Roteiro do grupo de Discussão

A - Dados pessoais

1- Sexo

Masc.()Fem. ()

2- Qual é a sua idade?

() menos de 20 anos; () de 20 a 30 anos; () de 31 a 40 anos; () de 41 a 50 anos

() mais de 50 anos

3- Você é

() Solteiro(a); () Casado(a); () Vive maritalmente

() Divorciado (a)

4- Você mora com

() com esposa(o) e ou filhos; () sozinho(a); () Com pais e ou familiares;

5- Como você pode descrever sua residência

6- Tendo em conta a renda da tua família e ou sua renda, em que classe social estarias?

() Alta; () Média alta; () Média; Média baixa

B- Formação

7- Como foi a vossa trajetória escolar?

a)- Ensino Primário

b)- Ensino Médio

C- Formação Profissional

8- O que significa para vocês serem estudantes universitários?

D- Prática pedagógica dos professores.

9- Façam uma breve caracterização do processo educativo (Ensino Superior) na Instituição onde se encontram a estudar.

- a)- Fortalezas
- b)- Debilidades

10- O que vos dizem as seguintes palavras:

- a)- Conhecimento;
- b)- Progresso científico;
- c)- Ensinar.

11- Como vocês descreveriam a atuação dentro da sala de aula dos vossos professores?

12- Quais as principais dificuldades vocês encontram na sala de aula?

13 – Como vocês se preparam para as aulas e principalmente para as provas?

14- Onde está o vosso prazer em estudar no ISCED/UON?

15- O Que vocês acham que deveriam aprender aqui e não estão aprendendo?

16- Uma última coisa?

APENDÍCE C

Transcrição da entrevista semiestruturada realizada com o professor Hélivio.

Data da Entrevista: 25 de Julho de 2014

Entrevistador: Francisco Chocolate

Pesquisador: Francisco Chocolate

Tipo de entrevista: Semi- Estruturada.

Local da Entrevista: Escritório residencial.

Meio de registro da entrevista: Rádio Gravador e Telefone Celular

Início da Entrevista: 15h26´

Fim da Entrevista: 16h26: 43

Duração da Entrevista: 1H43´

Entrevistador: Francisco Chocolate

Entrevistado: Professor Hélivio.

1. **Francisco Chocolate.** Professor dados pessoais é masculino;
2. **Prof. Hélivio:** sim sou masculino;
3. **Francisco Chocolate** idade;
4. **Prof. Hélivio:** 60 Anos;
5. **Francisco Chocolate** sessenta, mais de 50;
6. **Francisco Chocolate:** Aqui já não é preciso perguntar mais se é casado ou não casado nós já conhecemos essa vivência,
7. **Prof. Hélivio:**
8. . Sou casado,
9. **Francisco Chocolate:** mora com,
10. **Prof. Hélivio:** Com a minha esposa e filhas,
11. **Francisco Chocolate:** com a esposa e ou filhas.
12. **Francisco Chocolate:** Bem professor essa questão também responde se puder, nós não estamos a querer definir se é rico, se é pobre ou não, mas apenas queremos ter uma ideia sobre a renda familiar.
13. **Prof. Hélivio:** Bem até agora essa classificação em Angola ainda não existe nem ninguém sabe quem está na classe média, média alta;
14. **Francisco Chocolate:** Sim exatamente;
15. **Prof. Hélivio:** Quanto é que deve ganhar para isso nem, bem eu fiz essa pergunta na minha colega Marta;
16. **Francisco Chocolate:** Ok;
17. **Prof. Hélivio:** Por exemplo, o professor na sua categoria está na média alta, está a ver porque eles sabem, porque as categorias estão a questão está definida,
18. **Francisco Chocolate:** Em função da classificação do salário de cada um.
19. **Prof. Hélivio:** Sim;
20. **Prof. Hélivio:** Mais agora se formos a pegar o professor titular eu estou na, na classe dos professores eu estou na primeira classe;
21. **Francisco Chocolate:** Sim professor Associado?
22. **Prof. Hélivio:** Auxiliar ok.
23. **Prof. Hélivio:** Bem de acordo com Angola meu salário não é superior, salário base, o meu salário não é superior a um Licenciado do Ministério da Educação, ou de um licenciado do Porto das Alfândegas, está a ver onde está a dificuldade.
24. **Francisco Chocolate:** Bem, entendi.
25. **PH.** Mas vamos dizer que é classe média.
26. **Francisco Chocolate:** m não estamos assim muito abaixo, mas se formos a comparadas com outras profissões ou outras áreas de trabalho em função a formação, as outras áreas estão muito mais em conta isso.
27. **Francisco Chocolate:** Bem aqui onde nós estamos a falar de formação, na verdade nós pedimos ao candidato se possíveis fazer um historial sobre como foi a sua formação desde o ensino primário, ensino médio e ensino superior;
28. **Prof. Hélivio:** Bem eu, estudei, fiz o meu Ensino Primário na República Democrática do Congo inicialmente, por que depois passou a ser Zaire nem, "República do Zaire";
29. **Francisco Chocolate:** Isso;

30. **Prof. Hélivio:** *Fiz lá seis anos de Ensino Primário e depois fiz o Ciclo que se chama Ciclo de Orientação que também leva seis anos e que também se chama de I Ciclo do Ensino Secundário o equivalente na altura a oitava classe, agora também fiz os quatro anos do Ciclo longo e, no Ensino Médio fiz Pedagogia Geral, Ciências da Educação, depois fui andando e fiz a Licenciatura para ser muito mais prático, fiz a licenciatura comecei no Lubango, e terminei em Luanda, no ISCED Luanda, fiz Ciências da Educação na opção de Psicologia, ensino da Psicologia, como sempre é isso; depois fiz o Mestrado em Valência na Espanha, ultimamente acabava de concluir o meu doutoramento na Cátedra da UNESCO em Ciências da Educação para África Central, junto da Universidade Marieh Nguabi, República do Congo. Esse é o resumo do historial da minha formação.*
31. **Francisco Chocolate:** **Ao longo da sua formação estudou sempre em escolas particulares ou estatais?**
32. **Prof. Hélivio:** *Não sempre estudei nas escolas oficiais, escolas públicas, sempre estudei em escolas públicas. Talvez no Ensino Médio nem, Ensino médio que estudei numa escola... Oh não! Ensino público não porque aquelas escolas no Congo Democrático, no antigo Congo Democrático as escolas quase as mais fortes estavam na mão dos, das missões. Fiz o Ensino Primário na escola missionária da Igreja Católica e conclui lá, o Ensino Médio fiz na escola “no Colégio” da Igreja Baptista onde fiz e Ensino Médio, depois o ensino superior fiz voltei a agora a estudar em uma escola pública, mas o mestrado não é na escola pública, aquela a universidade de Valência também é uma Universidade privada está em Valência, mas não é do estado como tal, talvez do Estado de Valência, mas na Espanha isso não funciona. Agora,*
33. **Francisco Chocolate:** **A Questão do ensino em relação ao Mestrado e ao Doutorado tudo é na área da Educação?**
34. **Prof. Hélivio:** *Sim, sim eu sempre trabalhei na área da educação no Mestrado fiz na área de Psicologia do desenvolvimento pessoal e Intervenção Social na área sempre da Educação*
35. **Francisco Chocolate:** **Professor apesar de não ser uma questão que faz parte do nosso roteiro, estudar nas escolas missionárias de credo religioso diferente deu alguma confusão em si? Primeiro passar por uma missão católica e conhecemos que as ideologias são;**
36. **Prof. Hélivio:** *Bem meu irmão o problema que se põe ou que se colocava naquele momento não era somente sobre doutrinas;*
37. **Francisco Chocolate:** **Ok**
38. **Prof. Hélivio:** *É verdade que as doutrinas faziam alguma coisa mais a religião era uma disciplina você tinha que aprender aquilo para ter nota para passar, na Igreja Católica, mas na Igreja Evangélica isso já não é! Você ia a Igreja mais não era obrigado a ser necessariamente Evangélico Baptista, eles tinham escolas, talvez queriam mesmo desenvolver essa parte para educar e formar e civilizar as pessoas mais não é do ponto de vista rigoroso quanto a religião.*
39. **Francisco Chocolate:** **Certo, nesse caso em termos de formação média em termos de formação superior, uma das questões que nós gostávamos de procurar saber um pouco do professor é relativamente, a esses passos todos que relatou aqui quais foram às dificuldades por que passou que considera se calhar como grandes dificuldades e o que o motivou para seguir os estudos na área de Ciências da Educação?**
40. **Prof. Hélivio:** *Bom em princípio X eu gosto de fazer carreira, está a ver, eu sou analista sou muito crítico e sou muito crítico e gosto, sou um daqueles indivíduos que defendo os perfis, defendo os perfis de formação. Eu na minha vida como dizia naquele dia com a outra que passou por aqui que eu nunca quis ser professor na minha vida. Eu o meu sonho foi sempre ser Engenheiro de Construção Civil, mas pontes e estradas, esse foi o meu sonho. Feliz ou infelizmente quando se realiza o exame de admissão, chamava-se exame de admissão eu não fui admitido na escola técnica na formação técnica, então tive que ir fazer outro exame na formação de professores e, lá fiquei admitido e fiz essa pedagogia geral. Desde aquele tempo sempre pensei em ser professor, bem depois daquilo fui ao estágio não é eu como não queria ser professor, quando vou ao estágio tive lá um grande sucesso, brilhei tive louvores e um diploma e certificado e louvores e tal, então comecei a gostar ser professor. A coisa mais incrível que vai notar, quando vou fazer o estágio no ensino médio encontrei por lá uma professora da sexta classe, estas a ver nem, e eu estava um pouco acanhado e tal, mas no recreio ela veio ter comigo: Não X você estudou mais que eu então você pode me dar aulas normalmente não tenha medo, a partir daquele momento deixei de ter medo de enfrentar uma turma e passei a gostar mais da profissão, gostei, gostei e até hoje gosto de ser professor e, gosto de fazer carreira mesmo, gosto de fazer carreira.*
41. **Francisco Chocolate:** **Obrigado professor, nessa senda enveredou para o Ensino Superior em Cabinda no geral em Angola e, pelo que conhecemos é um dos pioneiros nessa área de**

formação, gostaríamos saber quanto tempo está no Ensino Superior como tal e no ISCED em particular.

42. **Prof. Hélvio:** Bem eu estou na Educação há 37 anos pegando o ensino de Base, Médio e Superior. Nós somos pioneiros da Universidade em Cabinda, a universidade teve a sua vida a partir do CUC – Centro Universitário de Cabinda que se criou em 1998, eu tenho aqui até o despacho, tenho aqui o despacho, estava arrumar essas coisas todas para a viagem, está aqui comigo, o despacho do Ministro da Educação está aqui comigo, eu tirei o tal documento, ok o despacho do ministro que autoriza a abertura do CUC, está comigo aqui, no dia 27 de 12 de 1996, que Centro Universitário de Cabinda abriu-se e nos é que estávamos a criar as condições, nos é que iniciamos isso e, até agora estou no Ensino Superior. Mais nesse período estávamos a dar aulas no Instituto Normal de educação em Cabinda, mas trabalhando para abertura da universidade em Cabinda. Esse foi o despacho do Sr. Ministro Burity da Silva que criou o Centro Universitário de Cabinda, desde este período até agora estamos no Ensino Superior.
43. **Francisco Chocolate:** **É uma longa experiência pelos vistos pelo tempo pelos anos na educação, mas antes disso, que não seja educação o Doutor já trabalhou em uma outra área.**
44. **Prof. Hélvio:** Nunca trabalhei fora da educação, e fora da Ciências de Educação.
45. **Francisco Chocolate:** A sua atuação foi sempre nas ciências da educação.
46. **Prof. Hélvio:** Trabalhei desde o Ensino de Base, (7ª a 9ª Classes), foi dando aulas nos Institutos Médios e depois subi para o Ensino Superior. Fiz mesmo carreira, fiz carreira.
47. **Francisco Chocolate:** **Neste momento, depois dessa experiência que vem granjeando a nível do Ensino superior, considerando como pioneiro do surgimento do Ensino superior na nossa província, o que significa para o professor: Ser professor universitário? O que tem a comentar em relação a isso?**
48. **Prof. Hélvio:** Bem ser professor universitário, primeiro é aceitar ser profissional, ser profissional, um profissional e um indivíduo comprometido com aquilo que faz, aquilo que faz. Aquilo que faz não é nada senão aquilo que é recomendado por lei porque a formação em qualquer sociedade é....., é um projeto social, é um projeto social, então o professor tanto do Ensino Primário até ao Superior são indivíduos mandatados pela sociedade nem para liderar a formação desses, desse pessoal, desses quadros e está por níveis. Portanto temos os quadros do Ensino Médio, do ensino Superior e o professor deve ter de ter essa coerência, deve saber o que é que eu faço, qual é o meu perfil, qual é, quais são as atitudes que devo tomar, qual é ...! Se tem ou não autoestima, porque há professores que acham que o ensino superior é passagem de modelo; Bom ser um professor do Ensino superior é ser um investigador um pesquisador permanente um indivíduo que questiona, um indivíduo crítico que questiona que analisa que busca saídas das dificuldades que o sistema pode vir a enfrentar é por isso que eu, por exemplo, estava a ver que numa primeira coisa eu estou tirando os documentos que orientam o sistema educativo do país, porque eu estou dentro deste sistema eu fui mandatado para que esses decretos, essas resoluções, esses diplomas, essas deliberações funcionem, sejam aplicadas para que o Ensino tenha aquilo que nós pretendemos alcançar os objetivos que pretendemos. É isso para mim ser professor do Ensino superior é ser um grande investigador, é ser um grande pesquisador.
49. **Francisco Chocolate:** **Nessa senda de investigação de pesquisa uma universidade jovem com certeza caracteriza-se e vai se vincando mais na investigação científica para dar maiores fortalezas naquilo que a universidade e naquilo que o professor tem estado a trabalhar a nível do ensino superior, nós gostaríamos, se possível que o professor fizesse uma breve caracterização do ensino, ou seja do ensino superior da região em que se encontra, falando um pouco sobre aquilo que podem ser algumas fortalezas e, se possível algumas debilidades se é que existem.**
50. **Prof. Hélvio:** Bom vamos começar naquilo que é debilidade nem, nós nascemos com uma certa fraqueza, quando o Ensino superior abre em Cabinda os que estiveram a dar aulas majoritariamente eram licenciados e licenciados sem perfil para a docência é verdade aquilo que nós chamamos sem agregação Pedagógica. Quem soubesse ler e escrever e tivesse conhecimentos académicos poderia dar aulas na universidade, isso aconteceu conosco e começamos a trabalhar sem qualquer recurso a bibliografia e muitos de nós repetíamos os fascículos dos nossos professores e muitos até ainda não conseguiam ler um ou outro documento, buscavam um ou outro livro, um colega que vinha e fotocopiávamos no caso do Dr. X, e eu contribuíamos para dar os nossos livros o Dr Y. os nossos livros foram fotocopiados para servir de base para darmos aulas e, nesse momento nos dependíamos de Luanda, do ISCED Luanda, por exemplo, no caso do ISCED e de outras Faculdades também, dependíamos das faculdades mãe que estavam localizados e ainda continuam em Luanda, o ISCED como núcleo, a Economia como

núcleo, o Direito como núcleo nós dependíamos todos de Luanda, nós éramos professores assistentes e assistentes estagiários evidentemente, e fomos aprendendo desses nossos irmãos e, enquanto se fazia isso, o Governo Provincial de Cabinda, foi dando bolsas a nós todos. Eu quando vou ao Mestrado, eu já era licenciado outros que também foram fazendo esses mestrados e doutoramentos e estamos a progredir. Agora a nossa universidade 11 de Novembro, vamos falar da produção científica, naquele período não se falava da produção científica o que se deveria falar pelo menos é de um fascículo, um professor corajoso que poderia compilar um fascículo buscava o livro lá e organizava-se e fazia um fascículo para ajudar os alunos, porque nem o professor nem os alunos tinham livros para poder investigar também não se falava de internet, na altura não se falava de internet nem, as TIC naquele momento não estavam ainda desenvolvidas como hoje. Bem a vida foi muito difícil, mas à medida que fomos avançando com o Decreto 7 que cria as Regiões Acadêmicas, as seis outras, as sete regiões Acadêmicas e surgiram também mais seis universidades públicas, além da Agostinho Neto que era a mais antiga daí começaram ..., começamos a fazer uns trabalhos mais ou menos elementar em termos de investigação científica você vê que hoje a nossa universidade realiza muitos eventos, muitos eventos mesmo em nível das unidades orgânicas há, como se chama isso? Jornadas Científicas que se realizam, até estamos a realizar jornadas científicas em nível dos Departamentos, isso já é muito bom, infelizmente até agora ainda não conseguimos produzir porque não temos uma Editora que possa produzir, mas eu sei dentre nós muita coisa boa foi escrita em relação tanto ao, a nossa escola ou de outras coisas, por exemplo, nós temos os trabalhos que nós temos no ISCED, temos, por exemplo, os trabalhos de monografias. As monografias feitas no ISCED são de grande envergadura, o ISCED trabalha muito bem, mas não temos como publicar esses trabalhos nem os tutores que trabalham naquilo nem os professores aqueles que granjearam hoje o título de professores têm muitas dificuldades em publicar os seus artigos as suas obras. Por exemplo, para publicar um manual desses, um fascículo que passa a ser agora quase uma brochura não custa menos de 5.000 USD esse dinheiro o professor não tem. Quando você me fez a pergunta você é de que classe social média, média alta, alguma coisa assim, dali onde temos dificuldade porque o professor que nós temos ainda não é apoiado na área de investigação, não há ainda dinheiro disponível para pesquisa científica, talvez agora que o Ministério da Ciência e Tecnologia mandou executar alguns projetos, fez um editar onde pede que as Universidades e as Unidades Orgânicas realizem investigações e determinaram as áreas e talvez ele vai disponibilizar dinheiro para essas questões, porque aliais em termos desses documentos todos que temos por ali a partir da Lei de Base a lei 13/01 e outras, a recomendação expressa que está nos objetivos do Ensino Superior em Angola é a investigação científica; É a investigação científica que concorre para o desenvolvimento do país, não se pode falar de desenvolvimento do país onde a universidade não investiga, onde não há investigação científica, logo o governo já deu conta que o que está a faltar é o financiamento na investigação talvez é por isso que estão agora a abrir a mão nesses projetos.

51. Francisco Chocolate: É possível considerar a falta de financiamento como uma das maiores debilidades da universidade?

52. Prof. Hélvio: É sim é uma das maiores debilidades porque o professor como tal que é pesquisador por natureza não consegue, não consegue abrir a mão para, por exemplo, fazer uma pesquisa. Aliás muito gente fez pesquisa meu irmão, muita gente fez pesquisa nós e mais alguns colegas estávamos a criar pequenos grupos para Alfabetização e deram bons resultados, nós não só estávamos só na cidade, fomos na periferia alfabetizar mulheres e deram bons resultados, mas infelizmente aquilo ficou sem barulho, sem voz, porque ninguém financiou, foi uma iniciativa pessoal, pegávamos um estudante, dois estudantes e três estudantes e mandávamos fazer esse trabalho, isso era questão mesmo de cidadania, mas não foram projetos devidamente concebidos e trabalhados, mas são ideias que contribuíram bastante para a realização de uma pesquisa elementar, nós temos está dificuldade a nossa Universidade a dificuldade que tem é essa.

53. Francisco Chocolate: A criação das novas Universidades que dinâmica trouxe para o Ensino Superior, particularmente para Cabinda.

54. Prof. Hélvio: Trouxe alguma coisa é devido à retenção de quadros temos a possibilidade de reter os quadros o problema tornar os quadros que estamos a formar, portanto no Ensino Médio no Superior como sedentários. Em toda parte do mundo onde andei nos países de caráter federativo, vou buscar exemplo da Alemanha. Na Alemanha existe o Ministério do Ensino, Ministério da Educação como tal, mas cada estado tem um sistema de educação diferente, por exemplo, da capital, da capital porque devido o desenvolvimento se faz de acordo as características de cada região. Os recursos de cada região, então a formação de quadros também se faz nesses moldes, eu não preciso formar pescadores onde não tem rio não tem mar, então vou formar talvez Engenheiros Agrónomos. O que têm mar e não têm matas, o que tem deserto

não vai formar Engenheiros Agrônomos vai formar pescadores e, assim sucessivamente, para reter os quadros. Esse é grande, a mais valia que a gente tem agora é essa, formar os quadros localmente também nos ajuda a estar na nossa cultura para não perdermos a nossa identidade, sabe que hoje o mundo é muito dinâmico, quanto mais se afasta das suas raízes mais você perde, você deixa de ter um perfil natural porque o conjunto de culturas altera o sistema, do ponto de vista psicológico o sistema imunitário de alguém e, essa pessoa já não será a mesma, por exemplo, no meu caso, você já não pode me dizer que Hélivio sai de Cabinda para a província do Zaire, porque na província do Zaire ninguém me conhece. Está a ver o problema, então é isso que a Universidade traz de bom, reter os quadros na sua localidade, no seu habitat e formar esses quadros ali, nisso não dispensa a mobilidade desses quadros, mas que nós temos essa possibilidade alias foi um dos motivos que é evocado aqui nesse despacho do Ministro do dia 27 de 02 de 1996 que os quadros médios são demasiados e como não tem condições de ir buscar conhecimento em Luanda, por exemplo, eu fui fazer Licenciatura em Lubango a quem fez no Huambo porque ali eram os grandes centros da universidade em Angola, a quem saía de Cabinda para lá, a quem deixou aqui filhos, deixou aqui mulheres muita coisa aconteceu atrás desses homens, que deixaram aqui mulheres, uns até conseguiram o divorciaram, então para evitar essas questões, pois que muitos onde foram estudar tiveram muitas dificuldades, quanto a componente financeira não tinham como sustentar tanto a família que ficou aqui e ele próprio que foi estudar. Agora estamos em casa, a fazer os estudos em casa é muito bom, isso é muito bom mesmo, penso que isso foi um grande pensamento, também é mais valia para reduzir a pressão social.

55. Francisco Chocolate: Como assim?

56. Prof. Hélivio: Porque nós teríamos muitos revolucionários fabricados por causa da falta de onde estudar, onde buscar a formação, nós temos esta história em Cabinda, muita mais Cabinda que outra coisa nem. Naquela noite mais longa do Amaro Tati (ex governador da Província de Cabinda), quando estávamos a criar o processo do CUC, onde a Reitora da Universidade naquele momento a Laurinda Heigar, negou que Cabinda não tinha infraestruturas, nem recursos humanos para suportar uma Universidade mais a sustentação política do Amaro Tati, era mesmo daquelas confusões que haviam. Quem fazia aquelas confusões são esses Técnicos Médios que não sabiam onde ir estudar. Iam por detrás das casas pegavam em pedras lançavam por cima das chapas e quando acordasse as chapas estavam todas furadas, está a ver para não se continuar isso tinham que por aqui a Universidade e, logo que se, pois aqui a Universidade essa situação foi ultrapassada, está a entender nem;

57. Francisco Chocolate: Sim estou a perceber. **É possível falarmos de que há uma formação de conhecimento aqui.**

58. Prof. Hélivio: Não estou a entender.

59. Francisco Chocolate: **É possível, por exemplo na questão em que trouxe aqui um paralelismo com Alemanha, na formação em que cada estado tem um estilo diferenciado de formação que não se verifica por exemplo na nossa realidade. Nesse caso estaríamos aqui a falar de uma questão da formação do conhecimento?**

60. Prof. Hélivio: Bem meu colega uma coisa é certa na verdade que nós estamos a criar um Ensino que tem uma base centralizada não é verdade! A unidade nacional, estamos a defender a unidade nacional, mas em termos de conhecimentos tínhamos que ter algumas cadeiras que se chamam opcionais, de acordo a realidade de cada província, cada região acadêmica cada realidade, cada Região Acadêmica tem as suas realidades e tínhamos que ter ali nos planos curriculares algumas cadeiras opcionais para permitir que aquilo que não é do âmbito Central que não foi concebido a nível nacional que seja concebido a nível local, aliais penso que é uma das valências da investigação científica, é uma das valências da investigação científica. Nós temos a questão de, por exemplo, de valores: de resgate de valores, temos dificuldades das línguas nacionais por causa de que nós queremos aglutinar tudo no mesmo saco. Não é verdade, não pode ser assim, cada sub-região, cada região tem a sua cultura tem a sua maneira de levar as coisas, não podemos levar tudo no mesmo saco, temos de preservar essa parte quando, nós pisamos culturas ditas fracas há tendência de sublevações sociais e nós temos que evitar isso, por isso temos que manter as pessoas no perfil natural, no seu habitat natural para ver se continuamos a ser nós. A democracia é uma cultura, aprendesse mas a aprendizagem não é forçada, eu que vou aprender tenho que ser consciente da mudança, será que tenho essa noção de mudar? Caso queira eu mudo caso não “não” mudo nada.

61. Francisco Chocolate: **Professor, essa experiência toda que granja em termos de Ensino na área de educação, acho que já vem trazendo consigo muitos conhecimentos em termo de pesquisa, para além de pesquisa, principalmente naquilo que tem sido as mudanças que vem se observando a nível da estrutura política e que vão carregando também consigo**

muitas mudanças no setor de ensino. Durante esse tempo todo algumas coisas vão mudando, mas há aquelas que necessariamente nós interessa muito nós como investigadores na área de educação. Um desses elementos são algumas, gostaríamos de ouvir um pouco do professor sobre três elementos simples que são: Conhecimento, progresso científico e ensinar. O que essas palavras lhe dizem. Podemos começar primeiro por conhecimento, o que essa palavra lhe diz;

62. **Prof. Hélvio:** Bem conhecimento é aquela cultura que um indivíduo tem em relação a uma determinada área do saber, a cultura que o indivíduo tem em relação a uma área do saber e, essa cultura e a experiência da humanidade que é feita propriedade individual desse cientista.

63. **Francisco Chocolate:** **Ligado a isso nós vamos chamar o conceito progresso científico. O que lhe apraz dizer sobre esse conceito**

64. **Prof. Hélvio:** O progresso científico é quando de fato a ciência consegue produzir aquilo que nós esperamos, há progresso científico quando os cientistas, a eles são apresentados alguns problemas que afetam negativamente a sociedade o desenvolvimento econômico, político e social e, quando eles conseguem fazer os estudos, trazem os resultados e esses resultados são implementados e surgem efeitos positivos para com a sociedade vamos falar de progresso científico. Por exemplo, Cabinda tem problema de água e eletricidade os cientistas de Cabinda pensam, a universidade entrega esse problema "olha o que fazer para que a distribuição de água se faça normalmente, sabe que Cabinda, a cidade de Cabinda é uma placa sobre a água, nós estamos em cima da água, mas não temos água potável não é verdade, então é uma questão social, uma questão que requer uma investigação científica, então vamos buscar os engenheiros formados nessa área na nossa universidade vamos dar as pistas como a água pode chegar a cada cidadão a cada habitante desta cidade. Uma vez encontrada a formula, vamos levar a quem de direito para aplicar a formula e ver se a água vai chegar as pessoas. Se a água chegar a cada família normalmente, significa que já atingimos o progresso científico.

65. **Francisco Chocolate:** **Certo! E ensinar?**

66. **Prof. Hélvio:** Bem ensinar é a prática de levar ao destinatário a cultura do povo. Eu Hélvio, meu caro amigo, nós temos dificuldades ainda, você vê toda a produção todas as obras que nós usamos para "transmitir", eu não gosto usar essa palavra, para ensinar os nossos alunos, são livros, são pensamentos dos americanos, pensamentos traduzidos no Brasil para buscar a língua portuguesa na sua maioria das obras que nós temos aqui você vai ver num trabalho de fim de curso na própria referência do professor que elaborou um fascículo vai citando autores de outros povos. Não é verdade isso, porque ensinar é pegar na cultura de um determinado povo para perpetuar essa cultura, então entregamos essa responsabilidade a quem foi a escola aprendeu como ensinar, como transmitir esse conhecimento, essa cultura aos outros e ele passa a fazer isso. Ensinar é isso mesmo, pegar na cultura que também é minha para transmitir em outros entregar nos outros para que a cultura seja permanente. Cultura não significa bruxaria aqui as pessoas não podem pensar nisso, cultura em toda parte, ciência também é cultura a pesquisa é cultura tudo que um indivíduo gosta de fazer chama-se cultura, rrsrrsrrsrrsrrsrr, está a compreender nem! É isso, aquilo que nós gostamos de fazer, aquilo que nós somos não significa necessariamente aplicar-se pequenas coisinhas de vestir e dançar, não! Mayeye (dança típica da região de Cabinda), não apenas essa cultura que estamos nos referindo aqui, cultura ao nível macro no pensamento científico.

67. **Francisco Chocolate:** **Aliada a questão de ensinar, poderíamos agora trasladar para aquilo que é a atuação na sala de aula. Como o professor poderia descrever hoje com toda essa experiência que traz a sua atuação na sala de aula.**

68. **Prof. Hélvio:** Bem eu gostava de dizer aqui ali é onde eu tenho dificuldades, tenho muitas dificuldades porque eu sou muito crítico nessa área. Dia X vamos apresentar os resultados da avaliação da reforma educativa 2001, 2015, pois que 2014 já deveríamos apresentar esses mesmos resultados, eu tenho comigo alguns desses resultados é, tenho alguns documentos aqui que tratam de quem ensina, FC o problema é de quem ensina. Bem em Angola foi muito difícil, ontem foi muito difícil, definir quem ensina porque em Angola todo e qualquer indivíduo que soubesse ler e escrever poderia Ensinar, pois que um contexto do conflito armado muito longo levou com que não houvesse uma formação adequada de professores, de quem deve ensinar. Mais, a medida, em todos esses documentos temos como recomendação dos institutos pedagógicos para formar os ensinadores tais professores, porque ensinar nem todo o mundo pode ensinar, não! Ensinar é ciência estão tem de ser entregue a quem estudou essa ciência, eu chamo isso de perfil de entrada tanto dos alunos como do professor, quem deve ensinar? Por mais caricato que aparece isso, eu penso que eu, chamo aquilo kiproco: Em Angola talvez a profissão mais fácil que o homem pode realizar e ENSINAR, mas é difícil um professor sair da sua carreira

do seu perfil para ir à saúde, por exemplo, e entrar no bloco operatório fazer trabalho lá, por isso, que tenho dificuldades, tenho dificuldades mesmo, eu tenho dificuldades, insisto naquilo que eu chamo de agregação pedagógica. É verdade que ainda não temos condições, alias a formação que nós damos, estou a falar do ISCED ainda não temos docentes suficientemente preparados para dar aulas no ISCED no ponto de vista perfil. Hoje temos cerca de 60 licenciados a darem aulas 39 Mestres, e temos cerca de 19 doutorados, mas doutorados em que áreas do saber? Será que ser doutor significa dar aulas? Não é verdade isso, você, penso que você sabe que eu falo da profissionalização das opções do ISCED, que cada opção deve ter um pendor didático, estas a ver, muita didática se de fato estamos a formar professor, e muitas outras coisas se estamos a formar o senhor inspetor, o senhor gestor, porque o ISCED tem a missão de formar quadros de alto nível para o setor da educação, não significa apenas professor, porque a qualidade do ensino não depende apenas do ensinar, depende de muitos fatores e esses fatores são os recursos humanos, fundamentalmente.

69. Francisco Chocolate: Nesse caso, ainda sobre a questão da atuação o que o professor mais prima no aluno. Aluno que está no ISCED e que será professor amanhã.

70. Prof. Hélvio. Bem o nosso ensino tem de ser muito dialogista, significa que temos que evitar o ensino tipo colonial em que o aluno não tinha direito a nada, o aluno é um contentor de lixo e tínhamos que pôr o lixo, mesmo aquele em mau estado e já em putrefação, mesmo que estivesse a sentir não poderia dizer professor isso não está bom. Para mim, as minhas aulas até hoje como atua como professor, penso que são aulas onde as pessoas ficam muito mais à vontade porque eu, por exemplo, chamo atenção, eu quero que todo o mundo tenha a palavra, vamos criar uma desordem didática em que cada um de nós diga aquilo que... Eu chamo o aluno como, para uma, uma, uma..... revelação, eu permito que o aluno se revele. Se revela como? Fale, discute com o professor, discute com os demais colegas, participe das aulas mesmo eu vou forçando os meus alunos a evitar ser acanhado introvertidos mesmo que sabe que vou dizer que está errado mais diga isso para que seja corrigido tanto pelo professor como os demais colegas que estão na turma; Então essa é a dinâmica de ensinar, porque o aluno traz consigo alguma experiência e o professor também com a sua experiência juntamos as experiências e criamos um novo conhecimento, aquilo que se chama na pedagogia construtivista, na teoria construtivista, de mãos dadas vamos construindo o conhecimento que é a nossa cultura. Para mim essa é a dinâmica de atuação que eu pratico. Esse é um método meu.

71. Francisco Chocolate. Nessa dinâmica de atuação, quais são as grandes dificuldades que encontra?

72. Prof. Hélvio: Bom as grandes dificuldades que eu encontro, não são grandes dificuldades como tal porque eu, por exemplo, eu dou aulas mesmo à distância, no momento das TIC's todo e qualquer aluno que tem dificuldade em qualquer lugar que me encontra ao menos que ele não exprime aquilo que ele quer, mas em qualquer lugar, eu não tenho domingo não tenho sábado não tenho protocolos, em qualquer lugar eu falo mesmo, na medida do possível eu posso responder aos meus alunos, agora aqueles que não querem dizer nada e querem me pedir favores, a grande dificuldade que eu encontro é isso. FC, eu não gosto que o aluno me peça favores, eu tenho dificuldades de atender alguém que me peça favores, essa é a carga emocional que eu tenho talvez por causa da educação cristã. Quando a pessoa me peça favores eu fico parece que fiz mal, o que foi que não fiz para essa pessoa agora vir me pedir favores eu encontro mesmo dificuldades isso eu chamo mesmo dificuldade para mim porque eu dou aulas para que cada aluno entenda aquele que tem dificuldade dou possibilidade para me encontrar em qualquer lugar e, eu falo mesmo, explicou, mas a dificuldade que existe é daqueles alunos acanhados, introvertidos que não querem abrir-se.

73. Francisco Chocolate: Com esses alunos e mais outros como o professor prepara as aulas para trabalhar com os alunos na sala de aula;

74. Prof. Hélvio: Bem a preparação das aulas depende dos alunos. Eu tenho que medir a pulsão da turma quantos alunos são que se adaptam facilmente ao meu critério, se eu tiver, por exemplo, apenas, dos vinte alunos que tenho apenas cinco que se adaptam, significa que quinze estão fora. Eu vou preparar a aula em função destes quinze. Eu não trabalho em função ao aluno que já sabe, eu vou trabalhar em função do aluno que não sabe. Sabe qual é a expressão que eu uso? Se eu sou o professor sou o Cavalo, desse modo, tenho que treinar também os Burros a serem Cavalos como nós, rrsrrsrrsrrsrrsrrs, está a entender nem, então eu trabalho assim. Quando dava a língua Francesa naquele momento havia alunos que vinham do Congo Democrático, Congo Brazzaville, da França e que sabiam já falar o francês. Para mim esses não eram meus alunos, eu dizia são alunos daqueles outros professores que vos ensinaram francês, eu quero

formar os meus aqueles de $B+A=BA$, $B+E=BE$, esse é o princípio que eu adoto. Eu preparo as minhas aulas em função aos mais fracos da turma.

75. Francisco Chocolate: Certo, apesar de tanta dificuldade que encontra onde está o prazer na sua atuação como professor:

76. Prof. Hélvio: Ah, ah, ah ah, ah, eu fico muito pago, bem pago. Sabe o que? Eu sou muito relacional com a docência eu tenho muitas boas relações, sabe uma coisa que eu detectei na docência, nunca ninguém fica chateado comigo. Ele pode ficar com a nota 10, a nota 8, a nota 7, mas eu não crio confusão com ele digo: Com este 7, com esse cinco você pode transformar isso até vinte, não se zanga o aluno que tira uma nota baixa numa das minhas provas eu lhe dou forças que até ao final de ano essa nota pode mudar. Fico alegre quando um aluno meu reconhece que o professor fez muito para eu atingir onde estou; Em toda parte da cidade de Cabinda, em todos esses gabinetes, eu entro lá sem audiências, esse é um grande prazer, mesmo que vou ao seu gabinete e não me das nada, o fato de dizer professor, professor o que você quer? Bem eu precisava disso. Ah de momento não podemos fazer nada. A forma de me receber, entrar no seu gabinete sem audiência já é muito bom. Eu vou ao gabinete de alguém começo a falar desde fora ali a pessoa lá dentro apercebendo da minha presença, manda logo o Secretário para abrir e deixar o professor entrar, isso é um grande rendimento, um grande pagamento, um grande prazer. Ultimamente o meu carro avariou na rua, passei mal, de repente me vi cercado de estudantes preocupados comigo. Como não ficar satisfeito com isso. Fico satisfeito com isso, mesmo que não me dão nada o carinho, o afeto que recebo destes para mim faz muito bem, me faz muito bem, da saúde.

77. Francisco Chocolate: Professor já para terminar gostaríamos ouvir um pouco quais são as suas grandes preocupações e interesses profissionais atuais.

78. Prof. Hélvio: Bom para mim o mais importante é que haja produção científica, na nossa Universidade, o ISCED a mim próprio devemos investir muito na investigação científica, muita pesquisa para produzirmos conhecimento localmente. Talvez vamos reduzindo a busca permanente desse conhecimento que muitas das vezes não são contextualizados muitas vezes a nível local, isso para mim, a coisa mais importante também é que cada professor, eu disse que cada professor é um pesquisador por natureza que se revê em todas as orientações em todos os documentos reitores da nossa Universidade, do nosso Governo, pois que temos muitos documento, o país já produziu vários documentos, se todos nós lermos isso, aplicarmos isso, teremos uma Angola muito forte, uma Angola de referência só que os professores não leem, não conseguem ler, eu perguntava em um encontro quem já leu a Lei Constitucional, a Lei 13/01, apenas duas ou três pessoas levantaram a mão. Isso é muito mal, muito mal, o professor não pode falar pelo ouvir dizer, senso comum, não! Nós temos que falar com propriedade, quando estou a discutir direitos tenho que saber onde estão esses direitos onde estão plasmados esses direitos para poder discutir é isso. O professor deve ler deve estar no projeto nacional, projeto nacional tem objetivo e, esses objetivos devem ser alcançados na escola. Cada escola recebeu uma missão social e cada professor tem de saber qual é a missão social da sua escola, não é por causa dos seus conhecimentos que você deve estar na Universidade, no Ensino Médio ou ensino Primário, Não! Tem de saber o que o Estado pensou em fazer com o Ensino Primário e temos que seguir aquilo para que essa fórmula seja aplicada; Aplicarmos os dados na formula e conseguir os resultados esperados, é isso professor. Quando os professores estão alheios das políticas nacionais sobre a educação não vamos ao lado nenhum, não vamos, não vamos.

79. Francisco Chocolate: Professor já mesmo para fechar, uma questão que me veio agora que não está no nosso roteiro, a questão relacionada à similaridade, ou seja, aquilo que eu poderia chamar aqui de compatibilidade ou não entre os cursos de formação de professores no ensino superior e os curso de formação de professores no ensino médio, essa dicotomia que existe entre esses dois modos e se me permite se dentre esse tempo todo que o professor vem trabalhando se acha por exemplo se os atuais alunos formados no ISCED, se estão em condições a partida de assumir a formação de professores no nível médio, se não estão o que estaria a faltar?

80. Prof. Hélvio. Em todos os documentos do executivo angolano a partir desses Decretos todos fala-se de perfis. Temos que formar pessoas por competência específicas, todos os documentos que li e tenho estado a ler fala de competências específicas. Os professores estão sendo formados de uma maneira desorganizada. É isto que estou a dizer nós temos que ler, ver o que os Decretos número 5, 7 a orientação X está a dizer em relação a formação dos professores. O ISCED o que está a fazer não corresponde com a sua missão social, talvez pode corresponder minimamente com a opção Ensino Primário, o resto é uma história, é uma história. Quando é que vamos formar um professor de pedagogia? Se formarmos um professor de pedagogia temos que saber onde vai

atuar, qual é o terreno que vai receber esse professor que estamos a formar, professor de pedagogia; professor de psicologia? Vamos formar esse professor para atuar onde? Significa que o que temos feito não é verdade, não é verdade. Só se forma pescador quando se sabe que ele vai para rio ou para o mar, só se forma um agrônomo quando se sabe que ele vai para a mata capinar vai pôr mandioca ou banana, não se pode formar por formar. Em todos os documentos, meu irmão vou te dizer em todos os documentos que tenho aqui na minha casa, está cheio de documentos do Ministério da Educação, do governo angolano, estão sempre a dizer formar de acordo ao plano de necessidades para que o desenvolvimento desses homens seja por competências profissionais, competências. Nas recomendações que fiz agora sobre avaliação da reforma Educativa eu disse: Pegar o Ministério da Educação, quer dizer a Secretaria Provincial da Educação, trabalhar com a Universidade, sobre tudo com o ISCED, para que a formação de quadros do Ministério da Educação, vamos falar de professores, seja um pedido, uma solicitação, uma necessidade da Secretaria Provincial de Educação: Bem preciso X professores no Ensino Primário. A partir Dalí, vamos levar no ISCED, 50 ou 40 quadros que durante 4 anos o ISCED forma X professores do Ensino Primário, quando terminam não vão mais fazer provas, prestar curso, não, diretamente vão ser colocados, como aconteceu na última cerimônia de outorga de Diploma aos primeiros Licenciados do curso de Medicina da nossa Universidade, a Governadora orientou ao Ministério, a Secretaria Provincial da Saúde para a colocação imediata. É isso que deve ser feito, porque quem deveria formar os quadros é a Secretaria Provincial de Educação que forma os quadros através do ISCED, teríamos nesse caso o problema do desemprego resolvido. O ISCED não tem que receber pessoas que não são, que não vão trabalhar no setor da educação, então temos que formar as pessoas de acordo as necessidades por áreas do saber, formar professores do I Ciclo, vão formar senhores Inspetores, não é que formar inspetores como estamos a fazer hoje. Alguém que vai ser licenciado em Inspeção vai ser inspetor! Não. Inspetor de que? Temos que especificar que o X vai ser formado em inspetor de matemática, inspetor de Psicologia (risos), está a ver, temos que saber isso. Agora não, todo mundo é inspetor, terminou a licenciatura em Psicologia, de repente porque senhor inspetor educacional, desde quando é que você tem o curso de Inspetor, desde quando? São essas questões que me chocam, muitas vezes perco noite para ver quando é que isso vai mudar. Temos que esperar, se alguém vocês que estão aqui penso que também estão a viver comigo esse sofrimento, talvez vocês que são mais jovens, podem insistir que isso muda mesmo, é por isso que nós estamos a bater em ferro quente, dói a quem doer eu, vou dizendo isso, em todas as ocasiões que eu tiver vou dizer isso; O que estamos a fazer não está correto, pois se formos a ver os documentos, todos os documentos que o Governo Angolano emite tenho aqui os Decretos e projetos de Decretos presidenciais que o estão em discussão, estão todos a repetir as mesmas coisas porque disso? Porque o que foi dito em 2001 até agora não está a ser implementado, existem partes que estão a falhar. De ponto de vista avaliativo, no terreno as pessoas observam que as coisas não estão sendo implementadas porque os professores, os agentes da educação estão fora desses documentos. Uma das conclusões que eu tiro em função ao trabalho que estou a fazer é que muitos desses documentos são poucos divulgados, vamos dizer esse material está na internet e o mesmo tem mais de 200 páginas. Quem é que tem folhas e tinteiro, quem que disse que todo o professor tem condições para imprimir isso e fazer tipo livro? Quem é que diga isso! Uma vez um colega meu preocupou-se em saber por que esses livros, essas orientações não estão nas nossas escolas pelo menos nas bibliotecas, o responsável mandou comprar, mandou comprar! É verdade isso, eu vou comprar livro da instituição (risos).

81. Francisco Chocolate: Professor uma última palavra.

82. Prof. Hélvio. Bem por mais formação que o indivíduo tem, temos que reconhecer que todos os sistemas educativos ou educacionais são nacionais. São nacionais porque o que se ensina é a cultura nacional, logo nós temos uma grande chance de termos os nossos filhos formados em várias escolas do mundo, eu tenho dito sempre aos meus colegas que acabam de chegar da França e que estão a fazer a revisão da brochura sobre a metodologia de investigação científica que nós temos que buscar fazer o nosso modelo, porque senão nunca mais seremos unidos. Se eu ver que este indivíduo é formado no Brasil, esse veio de Cuba, esse veio da França, da RDC, do Congo Brazavile, que veio de qualquer parte, cada uma dessas escolas, como a educação é nacional tem a sua maneira de fazer as coisas, mas podemos buscas os pontos fortes de cada uma dessas escolas todas unirmos esses pontos todos e criarmos um novo modelo que é o nosso. Temos que ter um modelo nosso, também não se pode fazer uma educação que não tem um ponto de referência, o ponto de referência está no modelo temos que ter um ponto de referência, estamos a formar o homem em função que? O que um cidadão angolano é? Deve ser? Será que todo o professor, Angola na Lei Constitucional está a dizer no primeiro Artigo que Angola

é um país, um estado democrático e de direito, então significa que o angolano deve ser um democrata, logo todo o professor deve ter essa visão de que todo o aluno que estiver a minha frente criança ou mais velho é um democrata, então eu tenho que saber o que isso significa democracia é isso que temos que fazer não se pode formar por formar caros amigos, temos que nos unir cada vez mais, buscar essas valências todas que nós temos formar um corpo que se chamará modelo.

83. Francisco Chocolate: Certo professor, só tenho agradecer esse momento, são muitas contribuições que foram dadas por aqui, lembrar mais uma vez que não tem questão certa nem errada, apenas um trabalho de pesquisa onde poderemos aproveitar essa fala somente para tratamento de dados de pesquisa, tal como temos estado a nos manifestar, como premissas para uma reflexão aprofundada sobre o tema práticas pedagógicas dos professores do ISCED e a sua contribuição para uma aprendizagem significativa dos estudantes.

84. Prof. Hélvio. Você acha professor, penso que, me desculpa professor, eu só contra a forma de distribuir os alunos a determinados professores, dizia que há professores que não tem qualquer noção didática, na sua formação nunca deu didática e fazer prática pedagógica ir nas práticas pedagógicas não é ensinar como docente como tal, mais ir ao estágio de prática de ensino, significa vamos aplicar as didáticas. Como é possível eu Hélvio que nunca aprendi o que isso uma metodologia de ensino nunca entendi nada sobre didáticas, nunca entendi o que isso um plano de aulas, vou acompanhar alunos na prática docente, está ver onde estão os erros do ISCED! Como é possível isso? Se o próprio professor chega ali não sabe o que fazer, porque prática docente prática do ensino é o que? Depois de dar as aulas vamos sentar. Olha Hélvio, aqui você foi forte, aqui foste fraco, mas se o professor que acompanha ele mesmo não sabe o que isso um plano sintético e muito menos analítico como é que vai acompanhar um professor igual? Como é possível um aluno que está se licenciando em Ensino da Psicologia mais vai as práticas e da lá História de Angola e, essa nota que será atribuída ao aluno vale em Pedagogia? Não vale. Mas a Licenciatura ou porque é Licenciado em Psicologia ou pedagogia, mais na prática fez na disciplina de história. Está a ver onde estão os problemas meu caro amigo, está a ver onde estão os grandes dilemas que me tiram sono! Como é possível isso? Se alguém está a fazer matemática só tem de fazer a prática em matemática o resultado vai complementar aquilo que já vem fazendo durante as nas avaliações sistemáticas, não vão pegar notas de história para misturar com notas de pedagogia, eu nunca vi coisa igual, Rsrrrrsrssrrsr.

85. Francisco Chocolate: Acreditamos que todos esses fatores poderão contribuir para uma melhor reflexão do tema. Gostávamos pedir se é possível depois de compilarmos esse material e, na necessidade de complementar informações se o professor autorizaria que a gente fizesse uma filmagem ao logo da sala de aula durante a sua atuação do professor.

86. PH. Ok não faz mal.

87.. MUITO OBRIGADO!

APENDÍCE Nº 4 – Transcrição da entrevista semi-estruturada realizada com o professor Hércio.

Data da Entrevista: 12 de Junho de 2015

Entrevistador: Francisco Chocolate

Pesquisador: Francisco Chocolate

Tipo de entrevista: Semi- Estruturada.

Local da Entrevista: Escritório Trabalho do próprio.

Meio de registro da entrevista: Rádio Gravador e Telefone Celular

Início da Entrevista: 12h31´

Fim da Entrevista: 13h40

Duração da Entrevista: 1h09 minutos

Entrevistador: Francisco Chocolate

Entrevistado: Professor Hércio.

O objetivo da investigação é avaliar as práticas Pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia do ISCED, uma vez, que estes são formadores de formadores. Conforme toda investigação, queremos salientar que não estamos a considerar nada como certo ou errado, queremos apenas ouvir a opinião daqueles que são formadores dos formadores sobre a sua atuação e prática e, como isso pode auxiliar, no processo da aprendizagem e na atuação dos futuros professores formados pelo ISCED. É assim, que estamos a levar a cabo essa investigação que um trabalho de nível de doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil com o intuito de aprofundar a nossa realidade, uma vez que conhecendo a nossa realidade, podemos atuar e melhorar nela. Portanto esse é o nosso objetivo para essa investigação que se apresenta.

1. **Francisco Chocolate. - Dados pessoais.**
2. **Prof. Hércio** - Masculino
3. **Francisco Chocolate. - Idade?**
4. **Prof. Hércio** - no intervalo de 41 a 50
5. **Francisco Chocolate. - Estado civil**
6. **Prof. Hércio** - Casado
7. **Francisco Chocolate. - Morra com**
8. **Prof. Hércio** - Esposa e filhos
9. **FC. - Tendo em conta a renda da família ou melhor a sua renda. Em que classe social estarias. Bem aqui alguns já disseram que tem alguma dificuldade, mas eu não sei como o doutor poderia se classificar?**
10. **Prof. Hércio** - Bem para mim aqui seria média,
11. **Francisco Chocolate. - Seria média?**
12. **Prof. Hércio** - Bem até seria média alta, mais quando você vai colocar média alta na classificação não concordo? É melhor por média. Então mantemos mesmo a classe média.
13. **Francisco Chocolate. - O segundo grupo está relacionada a questões ligadas a formação. Aqui, pedimos ao entrevistado que fizesse uma breve historial sobre a sua formação desde o ensino primário até a sua formação superior, de forma suscita.**
14. **Prof. Hércio** - Prontos, bem do ponto do vista de trajetória o ensino primário, não sei se faz falta também fazer menção dos lugares?
15. **Francisco Chocolate. - Bem o professor é livre de expressar tudo aquilo que achar ser relevante nesta questão.**
16. **Prof. Hércio** - Bem eu tenho um elemento muito importante na minha formação na trajetórias da minha formação. Começando de um lugar campestre, ou seja, desde a iniciação até a conclusão na Republica de Cuba. Já na iniciação tem elementos significativos a aproximação entre os estudantes e professores a metodologia é um elemento que eu vi que mudou muito. Naquele tempo quando se passasse da 4 classe para a quinta à classe nós já tínhamos a noção de o que é escrever uma carta por exemplo, já líamos cartas de pessoas de outras aldeias que não o poderiam fazer, então isto significou muito. Outro elemento é por exemplo na quarta classe a letra (caligrafia) que eu tenho hoje é exatamente do professor que eu tive nesta classe o professor Fernando (em paz descase), na aldeia de Maquela do Zombo, província do Uige e depois dali fui para Cuba. Fui para Cuba e um elemento significativo que eu tenho na minha formação é que eu não experimentei em nenhum ano sequer de reprovação. Em contra partida eu tive dois anos de atraso; O primeiro ano em que eu deveria ir para Cuba a minha mãe não me deixou, no ano posterior à minha de novo não permitiu e, no ano seguinte embarquei por força do meu irmão. Então fiz dois anos sem estudar, aquilo até agora me marcou o bastante, significa dizer que assim que eu terminei a minha formação

no Pré Universitário eu poderia ter terminado dois anos antes. Outro elemento que eu acho marcante na minha formação foi a minha estadia em Cuba desde a 7 classe até a conclusão da minha formação doutoral. Portanto foi um sistema completamente diferente daquela experiência que nós tivemos, portanto uma etapa relacionada estritamente ao estudo e a atividade socialmente útil. Por exemplo: A própria escola chamava-se Secundária Básica de Ensino e Campo, logo significa dizer que para além da prática estudantil nós tínhamos essa prática produtiva trabalhar na colheita da Toranja, então aquela foi uma etapa singular. Tanto da 7 até a 9 classe como da 10 a 12 classe, isso foi na Ilha da Juventude na República de Cuba. Portanto, do ano 1982 até ao ano de 1988, onde fomos já para fazer a formação universitária, eu fui para Via Clara tinha a escolha para Havana. Meu nome saiu para estudar em Havana, isso também é um elemento significativo, mais eu disse: Sou filho de família pobre e aquele ambiente era ali mesmo na casa doze com todas as situações de ambiente ali mesmo na residência dos estudantes eu vi aquilo não me seria útil e troquei para ir a Via Clara. Os colegas me chamaram de boelo. Puxa você é muito boelo, toda gente quer estudar em Havana e você que o seu nome saio por lá quer ir para a província do interior? Eu disse não! Eu só de família pobre se cair aqui em ambiente e voltar sem terminar a formação isso seria muito drástico. Durante a formação já pós graduada, experimentei demora significativamente se poder comparar porque a disponibilização da bolsa de estudo não me chegou de imediato. Portanto eu teria sido o primeiro estudante em cuba pelo governo de Cabinda. Eu bem me lembro que o atual ministro dos Transporte Augusto da Silva Tomás, despachou o documento rapidamente e foi num dia como hoje, eu bem me lembro que foi numa sexta feira, mas as pessoas que tinham que dar continuidade ao processo não foram céleres, estão a minha formação doutoral que poderia ter demorado menos, quer dizer que eu levei quase 9 anos esperando que houvesse disponibilidade da bolsa de estudo, então eu prometi que não iria começar a trabalhar sem terminar a minha formação doutoral. Já no ano 2004 o primeiro elemento que assinou o meu documento e autorizando diretamente que me dessem o valor foi o Doutor Rocha, então prontos, quer dizer que terminei o doutoramento em três anos e três meses, mas para mim aqueles nove anos foram os mais significativos, o que significa dizer que durante esse tempo todo eu teria feito pelo menos dois doutoramentos, então essa foi a minha trajetória.

17. Francisco Chocolate. - Nessa trajetória toda quais são os aspectos mais significativos que o professor não gostaria lembrar hoje?

18. **Prof. Hélcio** - Nós tivemos uma época que beneficiávamos apenas de cinco dólares por mês e 60 por ano. Mas aquilo não foi um elemento desmotivador, pelo contrário foi um elemento motivador era como quem diz: Aqui não dá para reprovar porque se reprova-se significaria outro ano mais, quer dizer que aquilo que era negativo, depois o estado de vivência em Cuba aumentou a questão da crise devido do embargo da crise econômica em Cuba. Passamos por uma etapa diretamente de aprender fortemente devido à crise do país, então aquilo para mim foi importante. Agora se há um elemento que eu não gostaria lembrar é porque eu tive um padecimento ulcerosa. Aquilo afetou um pouco a minha média, por exemplo da 7 até 9 classe eu estudei com o Paulo, António etc., mas depois escolheram os melhores alunos que tinham que ficar para continuar a 9 classe e, eu também foi escolhido. Eu tinha sido escolhido em primeiro lugar, mas infelizmente na hora de encaminhar os estudantes para o Pré Universitário o meu nome foi retirado, porque o diretor da escola beneficiou o primo da namorada. Cuba pelo sentido da justiça disse: Não pode como é que um aluno que saiu melhor da turma vai ser substituído por um que o seu nome se encontrava em penúltimo lugar? Então aquilo fez com que se aumentasse cinco estudantes, entrei eu e mais outros colegas. Me lembro disso mas eu não gostaria que isso sucedesse para mais ninguém. Aquele momento foi muito difícil para mim.

19. Francisco Chocolate. - Durante a sua formação algum destaque para o professorado?

20. **Prof. Hélcio** - Sim, por exemplo quando eu fiz o mestrado em Psicopedagogia mas preferi aplicar nas áreas das empresas. Aquilo me treinou muito porque ouve uma componente muito forte nas áreas das didáticas. Portanto, aquilo treinou-me do ponto de vista de Ensinar que já não é somente transmitir conhecimento senão construir conhecimentos quer dizer que perceber que o estudante tem uma bagagem é um sujeito, um protagonista do processo de Ensino e Aprendizagem, então aquilo foi uma preparação muito forte. Nós tínhamos um professor de Metodologia de Investigação ele sempre dizia: "O primeiro metodólogo é o homem consigo mesmo", então você ter a capacidade de perceber o estudante como sendo você mesmo, maior será a oportunidade de você construir e aprender mais de cada processo. O processo é mesmo, mas cada etapa é como se fosse outro processo, por isso, que ali

- vamos encontrar por exemplo o momento de transmitir conhecimentos, momentos de construir conhecimento, momento de avaliar o conhecimento, depois quando você exige do estudante aquilo que você deu e não fora daquilo que você deu, apesar de que podemos ter aquelas perguntas que são por exemplo de criação mais não podem estar muito fora daquilo que você construiu com aos estudantes. Portanto para o professorado aquilo significou muito, depois como motivar o estudante porque a matéria aparentemente pode ser cansativa, mas se você utilizar de uma metodologia participativa então o estudante se sente parte do processo e, logo isso é muito bom para o professorado porque estamos percebendo o aluno não como objeto mas como um sujeito, um protagonista participante do processo.
21. **Francisco Chocolate.** - **Durante a formação no Ensino superior a Licenciatura foi em que área?**
 22. **Prof. Hélcio** - A minha licenciatura foi em Psicologia
 23. **Francisco Chocolate.** - **Psicologia? E o Mestrado**
 24. **Prof. Hélcio** - O Mestrado foi em Psicopedagogia Aplicada ao setor empresarial
 25. **Francisco Chocolate** - **O doutoramento?**
 26. **Prof. Hélcio** - O Doutoramento foi em Economia, na especialidade de Gestão de Empresas e recurso humanos.
 27. **Francisco Chocolate.** - **É uma trajetória bastante significativa que vai dando bases para a prática docente o que de certa maneira nos ajudaria a compreender melhor as questões que se seguem. A quanto tempo o professor atua**
 28. **Prof. Hélcio** - Bem no ISCED estou a 9 anos. Comecei no ano 2006. A nove anos
 29. **Francisco Chocolate.** - **Para além de estar no ISCED, trabalha em um outros setor profissional fora do professorado?**
 30. **Prof. Hélcio** - Não. Já prestei colaboração, por exemplo ali na clínica do Dr Barros na parte de psicologia mas quando me chegou a nomeação para Vice decano para área científica, em função ao cargo vi que não poderia continuar ali tive que deixar para me dedicar completamente ao ISCED.
 31. **Francisco Chocolate.** - **Nesta mesma senda, o que significa para si, ser professor Universitário?**
 32. **Prof. Hélcio** - Bem...! começando com a exigência do docente consigo mesmo é um desafio. Um desafio porque apesar que o status social, apesar da percepção que a sociedade tem de nós como elementos relevantes (passo o termo), desta mesma sociedade, quando eu digo de desafio porque é uma imagem que é significativamente perceptível não somente para aqueles que são os destinatários e beneficiários finais do processo Ensino-Aprendizagem, que são os estudantes, senão para os próprios pais que nem sempre são encarregados de educação e, então isso se são os pais então é para toda a sociedade, logo significa dizer que se nós andarmos pela senda positiva cumprindo com o nosso encargo social então estamos de parabéns. Significa ao mesmo tempo também que se tropeçarmos com o nosso encargo social, nós seremos a vergonha dessa sociedade, a vergonha do governo que nós incumbiu para além das funções ... do ponto de vista docente, funções adicionais. Imagina por exemplo a quando do meu mandando, minha nomeação como vice Decano para Área Científica de que fui nomeado que era ao mesmo tempo docente, quer dizer que essa imagem essa figura de uma só pessoa, mas percebida duplamente, ele como vice Decano qual é a sua natureza do ponto de vista de saber ser? Mas como docente, no saber ser, no saber fazer e também no saber, logo quando falo de desafios significa dizer que cada dia nós temos que renovar em forma positiva essa imagem, porque a referência de que a cada vez que nós brilhamos em nossa profissão então temos discípulos, temos seguidores, mas quando nós não cumprimos com esse designo, então, repito nós somos a vergonha da sociedade.
 33. **Francisco Chocolate.** - **Acha que os alunos cobram muito do professor Universitário?**
 34. **Prof. Hélcio** - Indiscutivelmente, cobram e..! Essa pergunta por um lado traz uma relativa controvérsia. Cobrar porque a própria era o novo milénio, significa dizer que o docente investiga, mas o estudante possivelmente tenha mais tempo para investigar porque o docente para além de exercer essa função é simultaneamente investigador, mais nem sempre o estudante para além de ser estudante pode ser que seja trabalhador, logo o tempo que ele investiria no trabalho socialmente útil está a 100% para essa outra parte que também é trabalhada pelo estudante e, significa dizer que o estudante tem a capacidade de intervir ao ponto de colocar questões ao docente, que se este não estiver preparado ali o que dizia, somos a vergonha e então o estudante exige porque para além daquilo que ele já conhece por investigação própria encontra no docente a inovação. Eu já conheço isso mais quem conhece melhor é o meu professor. Logo essa exigência tem esse cabeçalho de elementos

que propicia também por parte do professor essa força para cada vez investigar. Mas também vamos abrir parênteses para significar e, eu vou abrir aqui e passo o termo um parênteses para significar: Nos víamos de um Voo saindo de Luanda para Cabinda e estávamos conversando com um colega que é o Secretario de Energia e Águas Dr. Massanga e fazíamos um comentário sobre a posição do estudante na Universidade e, ele dizia Dr, eu aprendi outra expressão: Temos estudantes que não estão pelo conhecimento mais estão pelo documento. Quer dizer que este documento é o Diploma, logo esse estudante não exige muito do professor ele só quer a sua formação é se ele pudesse passar sem nenhum conhecimento melhor ainda então, essa é a parte triste desse processo que é dinâmico, que é gigantesco que é vertiginoso do ponto de vista de mudança mais que infelizmente ainda temos no mercado da formação aqueles estudantes que não estão, tão preocupados com o saber, o saber fazer e nem tão pouco o saber ser, mas ninguém pode ser bom docente, bom trabalhador, bom especialista se não dominar a sua área de atuação logo isso fazer com que para aquele estudante que é exigente então logo o docente também torna-se exigente consigo mesmo, ele diz não, aquele estudante cada vez que me faz uma pergunta eu me vejo na obrigação de afinçar bem e de revisar o meu repertório de conhecimento, então isso sim, mas quando se sucede o contrário o docente fica amolizado e, utiliza expressões que nem sequer entende. De modo geral somente aquele estudante que estuda também encontra dificuldade, tudo isso me leva a considerar que esta exigência tem um carácter relativo.

35. **Francisco Chocolate.** - **Ao longo dos de 9 anos que está no ISCED e na Universidade como um todo acredito que tem estado a fazer uma reflexão sucinta tal como o fez agora sobre aquelas que possam ser as debilidade de um lado, pois algumas ideias já começou a citar bem como as fortalezas relacionadas com o sistema de ensino. Contudo, gostávamos ouvir um pouco do professor sobre a caracterização do Ensino superior falando um pouco sobre aquilo que possam ser as debilidades se é que existam e as fortalezas.**
36. **Prof. Hélcio** - Bem uma visão panorâmica nos permite afirmar que independentemente de qual seja a etapa há uma evolução que é positiva. A primeira evolução é a significação de instituições do Ensino Superior através das diferentes latitudes no solo pátrio angolano. Antes só tínhamos uma Universidade o resto eram filiais, atualmente temos oito o que significa dizer que este ensino superior faz-se extensivo a cada um dos cidadãos angolanos. Hora isso significa ao mesmo tempo que nem sempre o aumentar a quantidade de instituições significa melhorar a qualidade ali está o que eu chamaria de desafio e eu penso que o desafio para além de que tenhamos uma globalização ou vivemos um tempo globalizado falarmos de uma aldeia globalizada, mas temos especificidade. Todo o desenvolvimento em qualquer país tem que obedecer estádios tem que respeitas etapas etc., a etapa que nós estamos agora já não é mais da quantidade é da qualidade mesmo. Significa dizer que se temos concursos públicos logo significa dizer que a demanda está acima da possibilidade ou da oferta e essa demanda implica que a seleção tem de ser por competência e não por conveniência e, o Ensino superior nesse caso, entre os seus desafios entre as suas forças por serem vantagem deve mesmo encontrar uma massa crítica à altura de responder as exigências do novo milénio. Então, significa dizer que independentemente de que vivamos um momento globalizado, uma cidade ou uma aldeia globalizada nós temos que apostar também em nossas forças dentro do nosso país. Significa dizer que cada vez que nós mandamos um conjunto ou um número determinados de quadros em formação fora do país não é fortaleza é fraqueza. Fortaleza seria internamente mais quando eu falava em obedecer alguns estádios significa que também é uma fortaleza nos termos a possibilidade de mandar fora do país pessoas para se formarem para que esses principalmente no ISCED sejam os novos formadores, então isso significa dizer que independente de qual seja a dificuldade que tenhamos há uma percepção bem criada, noutros países também o ES experimentou etapas para que se chegasse ao nível desejado o nível desejado é o perfeito e sendo humanos esse nível não digamos que é impossível mais ele é difícil dizer que estamos no nível perfeito pois o carácter perfeito pode mudar de um contexto ao outro agora dentre as outras debilidades que podemos sublinhar nos necessitamos por exemplo do ponto de vista de laboratórios, nós temos cursos por exemplo de biologia, medicina e outros que diretamente tem a ver com os laboratórios até o curso de psicologia. Na experiência que nós temos desde o primeiro ano até ao último práticas, então logo o formado está com uma colaboração direta coma prática então exercita diretamente o que nos demos com a teoria então estas são etapas que ainda se constituem em fraquezas para nós e que nós temos que converter em debilidades, então

de uma maneira sucinta temos esses conjuntos de fortalezas tendo em conta a nossa etapa mais por outro lado temos um conjunto de fraquezas que temos de superar tendo em conta a nossa realidade, basta ver que a universidade em angolana melhor as instituições para além da UAN nenhuma tem ainda 15 anos, logo significa dizer que estamos numa fase quase embrionária, portanto ali é que nós temos que ir construindo bases para que as futuras gerações tenham maior capacidade de realizarem-se através das instituições universitárias.

37. **Francisco Chocolate.** - **Conhecimento, progresso científico e ensinar. O que essas palavras lhe dizer enquanto docente universitário.**

38. **Prof. Hélcio** - Bem começando pelo conhecimento, na sua tradução literal é o saber esse saber que apesar de termos o senso comum, mais vamos falar mais um pouco sobre o saber científico que é derivado de toda essa experiência através da socialização das (Pausa)experiências passo o termo que a sociedade especificamente mediante a ciência foi acumulando, mais também está o processo de exercitação, porque eu posso ser PhD, esse é o título académico científico mais não ter conhecimento correspondente ao título. Nós podemos passar de uma etapa de competência a uma etapa de absorvência de conhecimentos, no entanto nós só nos fortalecemos com a exercitação. A exercitação significa a prática quotidiana e então ali não nos estagnamos, tendo em conta ao carácter cada vez mutável, cada vez cambiante, da própria ciência. Ciência é um processo dinâmico e se a gente não se atualiza segundo essa dinâmica nós vemos na absorvência, isso é por um lado. Por outro lado, já quando falamos um pouco de vista da nossa atividade como docentes é o que eu já dizia anteriormente de que o docente primeiro tem ser um discente, essa é a minha filosofia de apreciação. O bom professor é constantemente um bom discente ou seja o aprender e o aprender é através da investigação, aprender através da interação com outros cientistas, com outros profissionais das diferentes áreas do saber mais especialmente com os colegas da mesma área de saber, então no processo de Ensino Aprendizagem nós nos sentimos fortalecidos cada vez que a partir da nossa área de formação nós buscamos aquilo que é proveitoso, mais não excluindo aquilo que é antiguidade, eu já ouvi falar por exemplo, de matemática antiga e matemática nova alguém me poderia convencer isso?. Bem de qualquer das formas eu iria fazer uma pergunta: Será que na matemática antiga $1+1$ é igual a 5 e na nova é igual a 2 ou vice versa. Bem, enfim quer dizer que é a Lei da negação da negação nós vamos escalonando através de níveis mais sempre sabendo que o nível atual deve se ao anterior e a exercitação faz nos também com que façamos um consolidado, aquilo que é tradicional de uma área de saber que nós conhecemos por exemplo como a bibliografia basilar, mais também temos por exemplo aquilo que nós sabemos de bibliografia complementar aquilo que não é da literatura especializada mais que aborda aquilo que faz parte de do nosso dia a dia. No entanto nesse processo de Ensino Aprendizagem principalmente nos 9 anos eu aprendi que não existe melhor método, por exemplo, não existe método que não serve, os métodos se inter-complementam, os métodos se interligam ou seja, de acordo com a natureza da situação, o processo, o contexto até o tipo de pessoas, nesse caso o tipo de alunos, quando digo o tipo de alunos, nós temos aqueles de uma assimilação rápida e temos aqueles de uma assimilação lenta. Nós temos estudante de uma assimilação rápidas em que os mesmos te antecipam as questões de uma matéria que você depois vai dar, ao passo de que o de assimilação lenta, você necessita fazer maior esforço, mas esse esforço significa também outra aprendizagem porque eu tenho a filosofia de dizer de que eu não quero saber só do erro do estudante, senão porque é que ele errou. Eu estava a dar um exemplo foi na semana passada daquelas nove palavras da família de Psicologia desde o surgimento até a sua tradução. Então quando eu digo, qual é a quarta palavra na contagem vertical da família Psicologia, alguém poderá responder logos alguém vai dizer Psique. Esse que acertou eu vou procurar saber o porquê que você disse essa aqui, pois o que eu quero saber é o fundamento, a lógica de ele ter chegado a palavra certa, pois pode ser uma casualidade, pode ter jogado a totobola e, aquele que errou também faço a mesma pergunta para mim isso tem sido uma aprendizagem porque no processo ensino aprendizagem passo o termo, nós temos a expressão aprender a aprender. O Aprender a aprender, significa também que dos erros cometidos aparentemente pelos nossos estudantes, temos que saber o porquê que os estudantes dão esse tipo de resposta, porque pode haver uma resposta errada, tendo em conta o tipo de pergunta, mas pode ser uma resposta lógica se a nos inverter a pergunta e pode ser que o estudante entendeu na condição inversa e não na direta que nós fizemos a pergunta, portanto são elemento significativos a ter em conta no processo.

39. **Francisco Chocolate. - Progresso Científico e Ensinar. Aproveitando a senda do conhecimento só para não perder o professor disse que conhecimento é saber, saber que vai se diferenciar do Senso Comum. Há uma questão que por vezes nós deixa inquietos e, gostaríamos ouvir do professor o que tem a dizer sobre o caso, por exemplo quando está na sala de aula e lhe aparece aquelas dúvidas, aqueles saberes em que o alunos querem entender mais sobre o funcionamento das nossas sociedade principalmente quando se trata de algo ligado as ciências ocultas, ou seja do mundo do feiticismo. Como o professor se posiciona diante desta situação.**
40. **Prof. Hércio** - Bem tenho de abrir parênteses para dizer também de que eu sou cientista, mas ao mesmo tempo sou ser humano e sou ser humano de origem africana. No entanto, isso significa dizer que para responder essa pergunta a pessoa deve em primeiro lugar posicionar-se se aceita que existe feitiço ou não. Para aquela pessoa que diz que não aceita logo essa pergunta não tem resposta, mas eu estou assumindo que o mundo do feiticismo existe. Existe e isso significa dizer que a diferença do saber científico que para mim o saber científico não deve ser contraditório, pois eu vou começar quando falamos do mundo do obscurantismos é a Espiritualidade, mas a Espiritualidade ainda temos por exemplo a natureza espiritual do homem, estou a falar como Cristão e da Ciência e, a pergunta poderia ser: O homem é produto da evolução das espécies ou produto da criação um ser sobrenatural que é Deus? Eu vou na segunda versão então estou a dizer que o homem tem uma natureza espiritual, essa natureza espiritual é revelada fundamentalmente por um livro que é físico que é o mais antigo e o mais novo de todos que é a Bíblia. A bíblia diz não mataras, logo o governo também diz que não mates a não ser que é numa situação de guerra e, eu aprendi por meio de um livro que é de estratégias de guerra militar verso estratégia empresarial, onde se dizia que na guerra não existem culpados, na guerra só existem vítimas, veja só, eu quando ouvi isso, e isso é deste ano, então puxa, se existe esse pensamento logo significa que quando o mandamento diz não mataras e quando nós vamos em frente de combate estamos a matar, mas não estamos cometendo pecados, pois só estão a sair vítimas, ao passo que o feiticismo é uma prática particularizada, ou seja, se nós na ciência exigimos que ela, nesse caso a ciência deve responder as exigências da sociedade contribuir na solução dos problemas da sociedade, porém alguém que utiliza a ciência mas faz práticas obscuras é uma contradição desse homem consigo mesmo, eu até diria que é uma luta de motivos porque ser cientista para praticar o bem, e eu tenho dito isso, não se pode confundir inteligência com astúcia. Adão foi inteligente, mas a Serpente foi astuta, logo significa dizer que se nós nos apoiarmos na ciência é para fazer o bem. Há uma antiga expressão que diz a vossa falsa mente chamada ciência. Quando a ciência é utilizada pelo mal já não é uma inteligência é astúcia e, eu apoio sobre o feiticismo porque eu tenho até um estudante que está a fazer um trabalho sobre crianças acusadas de feiticeiras. Existe uma etapa do conhecimento infantil No específico dessa pergunta como no processo de ensino e aprendizagem uma ser não é capaz de tomar uma postura sobre discernir sobre ciência, ciência, dar a Deus o que é de Deus e a César o que é de César. Eu ainda diria: A ciência também pode ser evangelizada é como falar da política, eu posso ser político, mas se tenho o evangelho posso utilizar a política no verdadeiro sentido da palavra. Do modo geral, eu como africano, reconheço que existe uma parte que é obscura no homem, do mesmo modo, que temos uma natureza espiritual que é da divindade que nos coloca nos pés de Deus pois ele disse que vamos fazer do homem segundo a nossa imagem e semelhança.
41. **Francisco Chocolate. - Progresso Científico e Ensinar em Breves palavras**
42. **Prof. Hércio** - Bem do ponto de vista científico tem um elemento ali a considerar, não me lembro a quantidade mais pelo aquilo que foi ISCED do concurso público tem aparecido um pouco em que o docente muitos docente agora já apresentam muitas publicações e participações em eventos e bancas com um número considerado de pontos. Ainda assim é apenas uma fase pois, a perfeição ninguém pode chegar lá e, essa conquista tem um carácter pró ativo, por exemplo vamos supor que alguém tenha vencido no item mais perder em outros, pois todas as conquistas se situam no campo das aprendizagem pois ninguém ainda tem a filosofia em perceber que o homem aprender mais pelos erros cometidos e não pelos êxitos obtidos, então isso significa dizer que essa conquista científica é sempre na percepção de que vamos ganhando experiência, se neste artigo eu fiz isso, no outros deverei ser melhor, pois se for a ver o primeiro artigo que escrevi, eu me pergunto como fui capaz de escrever aquilo e, como isso foi aprovado para a publicação, portanto é a dialética a lei da negação da negação.
43. **Francisco Chocolate. - Certo, e o Ensinar seria o que?**

44. **Prof. Hélcio** - Agora o ensinar é o que estou a dizer, mas do que ensinar eu diria é essa construção de conhecimentos. Portanto a cada ano você vai descobrindo que temos uma metodologia que favorece um estudante mais que pode não ser favorável para os outros estudantes, então significa que a medida e, eu tenho aplicado isso aqui. Cada ano letivo eu tenho aplicado a técnica de auto apresentação e apresentação grupal, então depois dali, aplico outra técnica que até alguns estudantes chamam de chuvas de ideias (risos), então nessas chuvas de ideias eu busco três alternativas principais, três elementos: O primeiro está relacionado com aquilo que o estudante espera, por exemplo eu dou a cadeira de Psicologia Geral no primeiro Ano, estou a falar de psicologia geral no primeiro ano, O que é que vocês esperam da cadeira no primeiro ano? Então eles vão por todas as ideias, tudo é válido. Segundo Ponto: O que vocês gostariam de aprender na cadeira? E o terceiro ponto, Como Vocês gostariam ser avaliado na cadeira durante o ano letivo? Então você pode ver que há alguns que poderão dizer, provas orais, provas escritas, seminários, então, quando você vai integrar e depois com o grupo faz um consolidado de quais são as alternativas e, eu aprendi uma coisa que as avaliações sistemáticas ajudam mais o estudante que as esporádicas e, eu tenho dito: Se um estudante, durante a trajetória do semestre, vamos dizer as cadeiras semestrais que podem dispensar, se um estudante sempre participa e tem 12 valores eu chego a 14 valores para esse estudante porque vou contar aquelas participações do dia, do mesmo modo, vamos encontrar estudantes que nunca participaram mais na prova está a te tirar um dezoito, mas você lhe faz uma pergunta e não responde, mas ninguém pode dizer se são mesmo as suas habilidades ou se cabulou, ninguém pode julgar esse estudante que eu sei que participa ali eu tenho que dar a minha contribuição para o estudante, aliás, uma turma pode ser de setenta é possível que num semestre você só vai conhecer o nome de dez. Quem são esses dez? Os que participam, logo é uma experiência que nós temos que conhecer também que nesse processo de Ensinar nós aprendemos dos estudantes com suas participações até com as aflições que uns levam de casa, há momentos de que os estudantes pedem ao docente eu tenho este e aquele problema, é um problema íntimo e você vai ver que esse problema íntimo reflete na sua aprendizagem e no seu aproveitamento acadêmico. Dizer que nesse processo de ensinar aprendemos, pois para além do processo na sua especificidade existem momentos pontuais que afetam ou favorecem o ato de aprender.
45. **Francisco Chocolate**. - **Nesse caso, podemos dizer que o professor, parte daquilo que o estudante trás para dar sequência ao processo de Ensinar?**
46. **Prof. Hélcio** - Integro, faço uma integração. Porque quando ele te diz o estudante que gostaria de aprender isso aqui é segundo a sua visão e ali vem a parte de orientação, ele conhece até ali, mas ele nunca ouviu falar sobre isso. Ele necessita então não pode se limitar apenas naquilo que ele propõe que seja feito, porque o profissional especialista ele deve saber que para além disso aqui ele tem umas motivações que são do contexto. Eu tenho dito que nos demos cadeiras de X no meu curso durante três anos tendo em conta as especificidades e nós estamos a dar a cadeira em um ano, um ano ao estilo angolano: Quadra Festiva, tolerância de ponto, o dia que caiu a chuva o estudante não vai à escola, gás em falta em casa, óbito da vizinha, então ao invés de um ano praticamente talvez um semestre e alguma coisa. Isso significa dizer que para além daquilo que o estudante propõe nós como visionários da profissão orientamos para integral esse conhecimento com a realidade atual.
47. **FC**. - **Na sala de aula o que mais prima no estudante, ou seja no exercício da sua atividade o que espera do estudante?**
48. **Prof. Hélcio** - Bem o que eu espero do estudante é na vertente do aprender é que o estudante também aplique o seu empenho e desempenho. Eu tenho dito que o caderno é uma projeção, o livro e matérias de apoio também o são, portanto para além daquilo que está contemplado no nosso manual no nosso material de apoio, eu espero que o estudante e, é o que eu oriento sempre que investigue. Isso também tem de ser inculcado, porque entre virgulas temos estudantes preguiçosos, então quando você diz, busca o livro de psicologia Geral de que necessito do autor X então você não precisa que ele te traga de forma decorada, mas que te faça um resumo de por exemplo o que é que ele entendeu do princípio disto ou daquilo, ou da lei disto ou daquilo ou da teoria que está ali, então logo na base daquilo que eu sou daquilo que eu transmito, também espero uma reprodução positiva, até eu diria uma reprodução criativa, pois tenho dito que eu não preciso de que os alunos me reproduzam as palavras de que tenho dito a vocês, mais vocês reforçam essas palavras na mesma linha de conhecimento. Olha não vamos longe, aqui por exemplo tem o exemplar de uma prova, aqui diz, Fundamente com linguagem técnica científico própria, quer dizer põe

entre parênteses para lhe fazer entender que eu não quero que ele me reproduza aquilo que está no material, mas sim que na base da aquilo que está no material, ele seja capaz, porque é teorizar e não decorar, reproduza criativamente com suas palavras, mas não fugindo da linguagem técnica.

49. **Francisco Chocolate.** - **Nesse caso, como se posiciona quando a maior parte dos estudantes tem negativas:**
50. **Prof. Hélcio** - Na verdade, quem se sente na condição de incompetente só eu porque eu partindo da filosofia de que não posso pedir ao meu estudante aquilo que eu não lhe dei, então quando nós partilhamos uma matéria que é na instituição, como quando transmitimos um conhecimento nós vamos cobrar esse conhecimento, mas agora, será que a metodologia que nos aplicamos permita a que este estudante esteja à altura de nós pagar segundo a nossa cobrança, isso conta, porque é possível que eu tenho dado a matéria mais vou fazer perguntas sem o treinamento devido aos estudantes, então vou ter mais reprovados do que aprovados, logo se eu transmiti e ao compartilhar o número de estudantes reprovados é elevado, não me sinto satisfeito, chamo-me a mim mesmo a consciência e me pergunto onde falhei essa matéria não foi bem revisada, a metodologia com que eu transmiti, porque em qualquer programa ainda temos, para além do resumo, objetivos gerais e específico, temos critérios de avaliação e metodologia de ensino, então nisso ali nós temos que nos rever com auto exigência.
51. **Francisco Chocolate.** - **Aproveitando essa oportunidade, no caso particular como o professor se prepara para as suas aulas?**
52. **Prof. Hélcio** - Bem (ufa...), doutor me fizeste uma pergunta um pouco difícil, porque há momentos que eu gostaria de me preparar levando duas horas. Parece que é tanta prática e de tanto ler há momento que a pessoa vai para a sala de aula. Se preparar é ler antes de ir, então quase que nunca me preparei, mas a prática da nossa profissão a leitura etc., porque quando eu digo que o estudantes as vezes te faz uma pergunta e essa pergunta obriga o professor a se preparar então você tem isso como normal, eu não vou para encontrar objetos, eu vou encontrar sujeitos e esses sujeitos tem a mesma capacidade ou melhores ainda e maior ainda que a minha, então com o medo de fracassar, porque quando eu fracasso fico bem envergonhado diante do meu aluno, então é uma auto preparação quotidiana que quando vamos dar a matéria há momento que não precisamos de folhas, você pegar o material vai ao quadro é já está. É no tanto exercitar e eu repito se toda a gente tivesse folder, não iríamos conseguir, então essa prática do dia a dia, essa exercitação constante para mim é a verdadeira prática, porque há momento que o professor, o estudante faz um certa pergunta de uma matéria de que você já não se lembra de nada, já se esqueceu de ter dado a matéria, mas como você é que deu, você é o autor, quando digo autor quer dizer que existe conhecimento, mas você também constrói esse conhecimento, então a capacidade de resposta é maior e a espontaneidade também é maior. Ao passo que quando nós preparamos só para ir dar a aula, então quando passa essa aula, quer dizer também que acabou.
53. **Francisco Chocolate.** - **Principais dificuldades na sala de Aulas.**
54. **Prof. Hélcio** - Bem as dificuldades, se tivermos que pôr do ponto de vista de condições, podemos delinear um pouco: Condições físicas por exemplo de uma sala de aula de um curso superior falta um pouco, a ventilação é um problema que limita não tanto o desempenho mais a motivação, a ventilação. As condições de, por exemplo nas nossas salas de aula, eu chamo aquilo como corredor da ciência, sabem as nossas turmas estão repletas as mesas juntas e o docente só lhe resta dois corredores de movimentação, o da entrada e mais um que por vezes também está sempre ocupado, eu mesmo nos dias de prova gosto de ir passando para fazer alguns reparos sobre o que os estudantes estão a fazer mas encontramos dificuldade em função das enchentes nas salas de aulas. A outra dificuldade ..., muitas das vezes a gente não dispõe de material de trabalho ideal a exemplo do projetor de imagem, pois e, tal como já disse, em função ao grau de assimilação dos estudante alguns precisam de ilustrações para melhor aprenderem. Com respeito ao aluno não podemos criticar porque é uma necessidade, nós temos turmas que passam os sessentas estudantes isso é difícil para se fazer um acompanhamento personalizado, então esse número excessivo de estudantes em salas de dificulta o cumprimento da nossa tarefa pelo menos para cada um deles, agora outra dificuldade que observo dos estudantes são os atrasos nas aulas até nos dias em que têm prova, avaliações e te traz muitas desculpas em que o docente não tem como fugir, pois em alguns casos passa pela mesma situação. São problemas do âmbito social que tem uma reflexão no desempenho dos estudantes, pois o desempenho de estudantes não só o saber não, quem chega tarde tem menor capacidade de assimilar que

- aquele que chegou cedo, por isso maiores dificuldades em aprender em relação a quem chega o mais cedo.
55. **Francisco Chocolate.** - **Bem professor já para terminar uma última questão seria onde está o prazer na sua atuação.**
56. **Prof. Hélcio** - Bem penso que o meu prazer está relacionado com a motivação intrínseca. Eu com poucas palavras te digo que se fosse mesmo pela motivação extrínseca não sei se seria docente, mas pela motivação intrínseca quer dizer que gosto de fazer e bem aquilo que eu faço. O importante é fazer o estudante entender melhor e ter uma boa nota esse é um grande prazer para mim. O que recebermos fim do mês o correspondente ao salário aquilo é motivação extrínseca. Mas repito essa intrínseca me faz com que esse aqui quando se formar me diga epa! aquele foi meu docente e eu vou sentir o orgulho de dizer aquele foi meu estudante, ao contrário, um estudante de mão aproveitamento, epa eu fui docente dele estão esse prazer para mim é o grande motivador para o trabalho que faço.
57. **Francisco Chocolate.** - **Não foi sua escolha à docência em primeira instancia**
58. **Prof. Hélcio** - É uma história um pouco larga, eu quis fazer economia sempre, mas na Ilha da Juventude no nosso ano não havia Economia, então eu pedi para fazer Psicologia e por isso que vim fazer o doutoramento em Ciências econômicas. Já tendo feito isso quando sai de Cuba já tinha feito o doutoramento não tinha ainda defendido, em Luanda, através de um amigo ele me disse que estamos a precisar de alguém que fez economia, gestão com o título de Mestrado para trabalhar no BCI e vai ter já um emprego, quando lhe disse que estava a fazer o doutoramento não tinha como. Mas quando fui a sede da nossa congregação só dei a mão ao chefe espiritual nem disse nada e ele disse que você é professor. Meus filhos me disseram papa você não tem estilo para ser professor (rsrsrsrsrsrsrsrsr). Doutor eu nunca estudei para ser professor, mas quando me disse aquilo, eu disse não esse recado é de natureza espiritual ali eu disse que vou me empenhar esqueci mesmo, tinha possibilidade é por isso que, aliais eu disse que sem terminar o meu doutoramento eu não iria começar a trabalhar, senão nunca foi meu sonho mais hoje eu dei conta que Deus tem propósitos bem traçados sobre nós e isso aqui faz a nossa realização.
59. **Francisco Chocolate** - **Preocupações e interesses profissionais atuais.**
60. **Prof. Hélcio** - Bem a verdade é que o interesse profissional que eu tenho é continuar a desempenhar na minha área do saber e, já uma vez tinha pensado em fazer o pós doutoramento, mas alguma coisa me diz que pós doutoramento é só título, a investigação que nós fizemos e quem investiga constantemente é melhor pós doutorado do que aquele que só foi fazer o pós doutoramento para obter aquela categorização, senão do ponto de vista profissional é manter estável e dar o melhor de mim mesmo nessa área do saber quando fomos convidados a desempenhar uma profissão vamos dar ou melhor dito tentar dar o melhor da nossa parte.
61. **Francisco Chocolate.** - **Achas que os estudantes do ISCED estão em condições de resolver ou dar solução aos atuais problemas que o Sistema da Educação apresenta?**
62. **Prof. Hélcio** - Eu não duvido, não tenho nenhuma dúvida. Agora temos que abrir algum parênteses, o estudante, a palavra produto para mim não existe porque no processo de Ensino Aprendizagem essa expressão, portanto nós somos parte desses estudantes, eu não posso esperar um estudante brilhante se eu não dei a ele os instrumentos e as ferramentas para que o mesmo possa brilhar. Portanto essa palavra é como aquela que já lhe respondi temos uma ambivalência, por um lado sim, porque temos estudante que para além do esforço do professor eles estão preocupados, mas temos aqueles estudantes que mesmo estudando pedagogia eles não pensa em ser professores, o seu título talvez é para garantir uma boa postura na sociedade uma promoção etc., então com estes não podemos contar.

APENDÍCE Nº 5 – Transcrição da entrevista semi-estruturada realizada com o professor Bengé.

Data da Entrevista: 28 de Julho de 2015

Entrevistador: Francisco Chocolate

Pesquisador: Francisco Chocolate

Tipo de entrevista: Semi- Estruturada.

Local da Entrevista: Local de trabalho do próprio.

Meio de registro da entrevista: Rádio Gravador e Telefone Celular

Início da Entrevista: 10h15´

Fim da Entrevista: 16h02´

Duração da Entrevista: 42:31´

Entrevistador: Francisco Chocolate

Entrevistado: Professor Bengé.

1. **Francisco Chocolate.** - *Professor Bengé bom dia!*
2. **Prof. Bengé.** - *Bom dia.*
3. **Francisco Chocolate.** - *Agradecemos desde já a sua disponibilidade em aceite falar conosco sobre a perspectiva já anunciamos relacionada as práticas pedagógicas dos docentes do ISCED. A pesquisa que estamos a realizar enquadra-se no trabalho de doutoramento em curso na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Queremos aqui dizer que é apenas uma conversa logo, as questões aqui apresentadas não são categorizadas como certas ou erradas, estamos apenas a colher a opinião dos docentes em relação a sua prática para no final verificar como a mesma contribui na formação dos estudantes do curso de pedagogia. Com isso, acho que podemos conversar um pouco?*
4. **Prof. Bengé.** - *Sim.*
5. **Francisco Chocolate.** - *Dados pessoais*
6. **Prof. Bengé.** - *Masculino*
7. **Francisco Chocolate.** - *Idade*
8. **Prof. Bengé.** - *Intervalo de 31 a 40 anos*
9. **Francisco Chocolate.** - *Você é? (Estado civil)*
10. **Prof. Bengé.** - *Vivo Maritalmente*
11. **Francisco Chocolate.** - *Com quem*
12. **Prof. Bengé.** - *Com esposa e filhos*
13. **Francisco Chocolate.** - ***Faça um breve relato sobre como foi a sua formação a começar do Ensino Primário até o Ensino Superior.***
14. **Prof. Bengé.** - *Bem em termos do Ensino Primário passei em várias escola começando no São José de Cluny, onde fiz a Pré e a Primeira Classe. Em seguida fomos até a escola Augusto Ngangula fazer a Terceira Classe e, posteriormente fomos transferidos na Hochi-My, atualmente Centro Universitário, agora também pertence a Universidade 11 de Novembro fizemos a Quarta Classe, em seguida fomos de novo transferidos para a escola Gika fazer a Quinta Classe. Posteriormente passamos para o Cabassango fazer a Sexta e a Sétima classe e depois retomarmos a escola Dom Paulino fazendo a 8ª classe, depois então fomos para o Ensino Médio por meio de encaminhamento parar na Escola de Formação de Professores ex INE (Instituto Normal de Educação), depois do INE 2002 até 2005 ingressamos para o Ensino Superior.*
15. **Francisco Chocolate.** - ***Perdão, o professor no INE fez que especialidade?***
16. **Prof. Bengé.** - *Biologia e Química.*
17. **Francisco Chocolate.** - ***Atou nessa área algum tempo?***
18. **Prof. Bengé.** - *Como tal não, atuamos nas práticas pedagógicas no laboratório da escola Barão Puna e como professor na altura, atuei numa área de Educação Visual e Plástica EVP. Atuei também no Ensino de Língua Inglesa e também como professor de Educação Física, mas nunca como professor de Biologia ou de Química.*
19. **Francisco Chocolate.** - ***Falou do encaminhamento, querias fazer uma outra área que não fosse INE?***
20. **Prof. Bengé.** - *Acho que não, até agora não me revejo em outra área a não ser, talvez seria Engenharia, iria para escola Industrial fazer Engenharia Electrónica e ao mesmo tempo Engenharia Informática, mas acho que fui devidamente enquadrado e não me arrependo por*

- ter feito INE. Estou devidamente enquadrado até porque não era uma questão de adaptação mas fui muito bem integrado.
21. **Francisco Chocolate.** - **No Ensino Superior como foi a tua formação?**
 22. **Prof. Benge.** - Depois do Ensino Médio no INE fui para o ISCED, fiz até dois testes de admissão fiz um para Engenharia Química atendendo a formação média e depois fiz o ISCED na opção de pedagogia no 3º ano optamos para Gestão e Inspeção escolar e no qual nos tornamos licenciados em 2009.
 23. **Francisco Chocolate.** - **Alguma outra formação adicional para além desta no âmbito da pós graduação.**
 24. **Prof. Benge.** - Depois do ISCED na licenciatura em Gestão e Inspeção fomos para o Mestrado em Luanda, Mestrado académico de dois anos cuja dissertação tem como o título de **a problemática da avaliação dos recursos do ensino superior uma análise em função do grau de satisfação e insatisfação dos estudantes do primeiro ano opção matemática e biologia do ISCED Cabinda no ano 2014.** Esta foi a nossa temática da dissertação e tendo sido aprovado foi apresentada no dia 25 de Novembro de 2014, por tanto nesta altura ostento o título de Mestre em Ciências da Educação da especialidade de pedagogia do ensino superior.
 25. **Francisco Chocolate.** - **Satisfeito com os resultados da dissertação?**
 26. **Prof. Benge.** - Muito satisfeito! É porque dos 50 Mestrado formado no ISCED em Luanda em colaboração com Lisboa, eu fui o primeiro a apresentar a dissertação, portanto até agora tem sido uma das melhores dissertações apresentadas no âmbito do mesmo mestrado. Portanto me sinto extremamente satisfeito com o Mestrado e a Licenciatura, o meu perfil como professor eu acho que está no seu mais alto nível, Até agora estamos a fazer formação do professorados sem nenhum desvio de especialização.
 27. **Francisco Chocolate.** **Há quanto tempo o professor está no ISCED como docente?**
 28. **Prof. Benge.** - São cinco anos.
 29. **Francisco Chocolate.** - **Para além de estar no ISCED o professor já atuou numa outra área que não fosse professorado?**
 30. **Prof. Benge.** - Atuo na área da Vice-Reitoria para assuntos académicos onde ocupo uma função de Chefe de Departamento de Gestão Académica da Universidade e desempenho também em comissão do serviço outras atividades pertinente a Universidade.
 31. **Francisco Chocolate.** - **Alguma relacionada fora do campo educacional em específica?**
 32. **Prof. Benge.** - Especificamente não, normalmente a Área Académica para o ISCED dificilmente dissocia a prática docente fora da atuação pedagógica. É muito difícil, normalmente são questões que muito interligadas e as vezes é difícil dissociar para além da parte técnica ou burocrática que leva o trabalho na Área Académica mas está sempre voltada ao professor, ao aluno e a instituição. É difícil separá-las assim.
 33. **Francisco Chocolate.** - **O que significa para si ser professor universitário? Que ideia isso lhe traz?**
 34. **Prof. Benge.** - Eu trago em três palavras considero elas as chaves para ser um professor Universitário, ou quem é o professor universitário? Acima de tudo é alguém que é pesquisador reflexivo, na perspectiva que faz um reflexão sobre a sua própria prática e o investigador dos problemas sociais. Por tanto, um professor universitário não devia fechar se simplesmente as quatro paredes da sala de aulas e terminar o seu trabalho simplesmente ai nesse contexto de sala de aulas deveria primeiro estender a sua prática a investigação e fenómenos ou factos sociais que podem de certa maneira influenciar a sua prática como professor e melhorar o contexto.
 35. **Francisco Chocolate.** - **A instituição onde lecciona o ISCED neste caso, tem dado alguma abertura para o exercício das atividades tendo em conta os aspectos que o professor apresenta, não só a instituição mas podemos pegar ao próprio incentivo dos governos ou das instituições na qual nós estamos em relação a estes aspectos.**
 36. **Prof. Benge.** - Se eu usar aqui a escala de 5 dimensões eu ficaria indiferente, por tanto não estou satisfeito até agora pelo que se está se fazer penso que falta um pouco ainda a abertura ... Devido aos poucos contornos políticos, que nós vivemos a um certo receio também dos professores quer a nível da instituição quer a nível social de se abrirem para as pesquisas um pouco mais voltadas aos problemas sociais. Portanto, não me sinto ainda satisfeito, está se fazer um trabalho mais ainda e muito pouco precisa-se fazer mais em torno da investigação e pesquisa em torno da reflexão a menos que a instituição não deia espaço para se envolver a tal dita reflexão que é uma ação voltada para si mesmo a alta avaliação da sua prática. Você deve fazer implicitamente é obrigado a refletir sobre a sua prática, porque

penso que é assim que cada um de nós pode melhorar alguma coisa, podemos no início ou no fim de cada aula ou unidade, por exemplo elaborarmos uma fixa individual de auto avaliação da disciplina que você lecciona e passa-la aos teus estudantes no fim do semestre ou mesmo no fim das provas de modo que o professor tenha uma noção sobre qual percepção os estudantes tiveram da pessoa do professor da disciplina e da relevância que o fascículo e as referências bibliográficas os livros e as obras tiveram na formação deles. Estes todos instrumentos e seus indicadores podem servir de um elemento de reflexão para o próprio professor. Portanto no campo da reflexão implicitamente já impõe isto agora as outras partes precisa se fazer mais.

- 37. Francisco Chocolate.** - **Esse fazer mais a quem achas que caberia a maior responsabilidade.**
- 38. Prof. Benge.** - *Eu penso que as nossas instituições em termos de autonomia deveriam sair do papel para a prática. Deveriam ser um binómio não simplesmente dizer que a universidade ou as instituições do Ensino Superior são autónomas mais também deveria se tirar essa autonomia do papel para a prática. Por tanto precisa-se de um investimento para alguém fazer uma pesquisa ele precisa de outros indicadores outros elementos que possam colaborar etc. Se não haver essa colaboração de parceria do professor que é o pesquisador ou investigador quer com a instituição bem como o governo provincial não haverá pesquisa.*
- 39. Francisco Chocolate.** - **Quais são as fortalezas e se possível as debilidades que o professor encontra ao caracterizar o processo educativo da Região onde está, ou seja, da Região Académica III e, em particular onde atua a província de Cabinda e o ISCED.**
- 40. Prof. Benge.** - *Bem eu poderia até em termos de fortaleza separa-las em duas perspectivas: 1º - fortaleza numa perspectiva nacional 2º - fortaleza numa perspectiva internacional, porque se lhe fizesse uma pergunta a 10 anos atrás eu teria uma resposta negativa e fazendo agora tem uma outra resposta em função do que estamos aqui a conversar. 1. Na perspectiva nacional hoje na nossa instituição principalmente no ISCED de Cabinda tem quadros e esses quadros têm uma formação diferenciada, portanto é uma fortaleza. Temos vários quadros e cada um tem uma área de especialização e em função dessas diversificações de áreas de atuação faz com que a instituição tenha esse impacto social que toda uma instituição do Ensino Superior deveria ter. 2. Fortaleza na perspectiva internacional me referido aos quadros que a instituição tem provenientes de várias cooperação temos no ISCED, por exemplo professores que vem dos Estados Unidos de América tem professores que vem do Congo Democrático para o curso de Língua Inglesa, temos professores que vem de Cuba, vem uma diversidade de professores, uma vasta gama de experiência que fazem com que a instituição em termos de fortaleza no quadro docente tenha essa dimensão grande.*
- 41. Francisco Chocolate.** - **Debilidade?**
- 42. Prof. Benge.** - *Pensamos que é uma doença para as instituições do Ensino Superior em Angola porque o ISCED que aparece desde 1998 não tem até hoje uma estrutura própria. Continua a trabalhar numas instalações emprestadas de uma escola de Ensino Médio. Portanto para mim isso é uma debilidade porque não há uma valorização em termos gerais do ISCED que forma professores do I e II Ciclos. Portanto para mim é uma debilidade a questão de infraestrutura tem sido calcanhar de Aquiles. A outra que eu considero como debilidade é a falta de oferta de cursos de pós graduação. O ISCED que tem mais de 20 Professores Doutores (PhD) e mais de 30 Mestres, não oferece um curso de pós graduação só termina a licenciatura. Quando falo de pós graduação é preciso aqui falar diretamente do Mestrado e do Doutoramento, então não temos até hoje um curso de agregação pedagógica não temos no ISCED um curso de mestrado nas diferentes áreas. Portanto isto é uma debilidade para uma instituição da dimensão que tem o ISCED deveria um dos indicadores para os sucessos académicos melhoria da qualidade do ensino na Província.*
- 43. Francisco Chocolate.** - **Em relação a qualidade do processo de Ensino de Aprendizagem no ISCED, o que tem a dizer sobre este aspecto.**
- 44. Prof. Benge.** - *Portanto como eu fiz uma pesquisa de Mestrado que está voltada a avaliação dos cursos do ensino superior e nessa perspectiva quando falava de debilidades, dos dois cursos pesquisados 70% que foram pesquisados tiveram um posicionamento negativo de satisfação em relação as infraestruturas do ISCED, portanto os mesmos quando perguntados sobre alguns elementos que podem influenciar na qualidade de ensino, portanto a nota que dão para as infraestruturas, bibliotecas atendimentos espaços convívio espaços de lazer refeitório balneários é numa perspectiva negativa. Portanto mais de cento e tal estudantes avaliaram negativamente a instituição, isto influencia como um indicador de qualidade. Portanto, a qualidade não se vê simplesmente dentro das quatro paredes onde se situam o*

- professor e o aluno. Não! há um conjunto de elementos que devemos considerar para que tenhamos o ensino de qualidade. Não obstante termos uma diversidade de quadros formados na instituição isso não implica logo qualidade. Existem outros elementos que devemos ter em conta para que então o produto final seja a palavra qualidade. Portanto, falando diretamente de qualidade nos temos qualidade mais há outros elementos que dão uma avaliação negativa na instituição em termos de infraestruturas sala de informática, bibliotecas etc.
45. **Francisco Chocolate.** - **Podemos dizer que esses elementos influem diretamente no resultado final que é a questão da aprendizagem dos alunos.**
46. **Prof. Benge.** - *Influência porque hoje nos limitamos muito ao fascículo o aluno se limitam mais ao que o professor vai falar e muito das vezes o professor orienta um trabalho na biblioteca e a livraria não há o livro o estudante tem dificuldade de consultar. Portanto em termo de aprendizagem que é uma aprendizagem que deveria ser partilhada há outros elementos que devem aparecer para colaborar nesse processo de ensino e aprendizagem. Portanto isso influencia negativamente quando não temos na biblioteca que responde a demanda do estudante que a instituição tem podemos imaginar a quantidade do curso que a própria instituição tem e se irmos à biblioteca vimos aquilo as prateleiras vazias isso influencia de qualquer maneira na própria aprendizagem dos estudantes.*
47. **Francisco Chocolate.** - **Professor faz a parte do seu repertório de conhecimento e, principalmente quando estiver a dar aulas algumas palavras que mencionamos no roteiro. Gostaríamos ouvir um pouco do professor o que lhe dizem essas palavras a começar pelo conhecimento.**
48. **Prof. Benge.** - *Conhecimento é o que nós temos dito na disciplina do desenvolvimento curricular, conhecimento constitui a base de formação de competência, conhecimentos ou conteúdos portanto para mim o conhecimento vai ser nessa perspectiva e conjunto de informações que vão se transformar em competências.*
49. **Francisco Chocolate.** - **Progresso científico.**
50. **Prof. Benge.** - *Progresso científico vamos dizer que é o salto que se deve dar ou que se deve enquadrar em função das novas perspectivas. Portanto, é a capacidade que por exemplo o professor deve ter de se enquadrar em função das novas perspectivas das novas tendências porquê disso que você progrediu ou evoluiu cientificamente se você consegue sair por exemplo um professor que não faz nenhum artigo não tem nenhum progresso científico.*
51. **Francisco Chocolate.** - **Na esfera do aluno como é que iríamos avaliar essa questão?**
52. **Prof. Benge.** - *Na esfera do aluno há quatro anos atrás quando entramos no ISCED há 10 anos já atrás havia aquilo que nós chamamos de jornadas de iniciação científica, é um instrumento para potencializar o estudante que está entrar no ensino superior capacitado na matéria de publicação e de investigação, etc. Progresso científico vai se dar nessa perspectiva em que as pessoas tem a oportunidade de fazerem um trabalho e demonstrarem esses e apresentarem esse trabalho em pleno o público numa jornada.*
53. **Francisco Chocolate.** - **Ensinar.**
54. **Prof. Benge.** - *Ensinar é um conceito antigo que está associada a prática tradicional no processo de ensino e aprendizagem. Portanto a palavra ensinar dá uma conotação que implicitamente aparece o poder científico do professor, então nós mete numa prática em termos de relação o professor aluno nos mete a uma certa vertical e não horizontal, tem uma perspectiva muito tradicional. Agora podemos substituir o verbo ensinar com outras palavras ou outros verbos que minimizariam essa presença de poder simbólico que já carrega o próprio termo diante do aluno porque não é satisfatório, por exemplo na qualidade de professor, e por exemplo numa de doutoramento e ouvir alguém ou um professor a dizer eu estou a te ensinar dá uma visão de que você não sabe nada e ele está ali pronto para encher-te a cabeça de verdades que para ele são verdades absolutos. Portanto para mi o termo ensinar nos remete uma prática tradicional poderíamos ver um termo que poderia substituir ensinar, **processo de ensino e aprendizagem**, porque ali eu penso que da palavra processo eu não estou a dizer se é um processo só do aluno ou do professor para o aluno mas também a palavra processo nos indica que a um leque de procedimentos ali em que nessa sala de aula eu como professor não simplesmente vou ensinar mas também vou aprender. Portanto, o Ensino - Aprendizagem em vez de ser só o Ensino e Aprendizagem porque já separamos as pessoas e ensino aprendizagem significa dizer e ao mesmo tempo que parecermos que estamos a ensinar também estamos aprender.*
55. **Francisco Chocolate.** - **Outra perspectiva que se abre é a questão da atuação na sala de aula que aqui estamos a referenciar como prática profissional ou prática pedagógica.**

- Como o professor descreveria a sua atuação na sala de aula o que o professor mais prima no aluno, tendo em conta a vertente de quatro paredes?**
56. **Prof. Benge.** - Normalmente começamos sempre em função dos aspectos da planificação em primeiro critério da atuação do professor está a sua planificação, portanto se o estagiário ou o aluno não consegue fazer uma planificação estamos a encaminhar para uma péssima aula. Portanto, o primeiro critério que o professor deve ter em conta é a sua planificação principalmente quando vai fazer a prática pedagógica que é uma prática no sentido mais de controlo de avaliação mesmo, quem vai fazer a prática precisa de antemão saber planificar.
57. **Francisco Chocolate.** - **No caso em que o professor é que está a dar aula perante os alunos o que mais prima nesse caso.**
58. **Prof. Benge.** - Portanto na minha prática docente, tem um livro que eu comprei que é ensinar perguntando é a aquela questão que estamos aqui a discutir da palavra ensinar que é a questão de ensinar, ensinar perguntando, portanto nós necessariamente não precisamos sempre levar conceitos livros, mas podemos mudar a nossa prática perguntando, fazemos uma pergunta de partida e esperamos que a sala ou a turma em fim respondem a pergunta ou discutem, então primamos uma questão de perguntas e respostas inicialmente. Portanto é mais uma conversa do que aquele processo de transmissão de colocar os princípios na cabeça do aluno.
59. **Francisco Chocolate.** - **Tem se sentido satisfeito com esse método, com essa metodologia adoptado?**
60. **Prof. Benge.** - Os resultados falam por si. É uma prática, por exemplo nas nossas instituições que normalmente as pessoas devem ir ao recurso e, eu em função dessa metodologia já tive várias turmas sem recurso e números de reprovações bastantes reduzidas. Nas turmas que eu tenho 40 dificilmente eu tenho 10 reprovados, primeiro porque não está na questão de perguntas e respostas, mas também está naquela capacidade que o professor deve ter de transformar o complexo para o simples aquela linguagem científica carregada de muitas vezes de ambiguidades em termos de compreensão para o aluno o professor pode em termos de discussões debates e comunicação na sala de aula transformar naquela linguagem, numa linguagem mais simples nós usamos nas nossas aulas o esquema, fascículo de 100 ou 200 páginas e em menos de 3 horas você traz os elementos essenciais para trabalhar com o estudante e aprendizagem tem sido e os resultados são satisfatória.
61. **Francisco Chocolate.** - **E acha que tem havido os resultados satisfatórios a nível dos estudantes com essa metodologia?**
62. **Prof. Benge.** - Tem um estudante que me disse assim, professor passou por nós tipo nada e deixou assim uma saudade vontade de continuar a ter, portanto isso mostra que se realmente fez se um trabalho o estudante fica com vontade de assistir as aulas mesmo tendo terminado o plano curricular, portanto pensamos que até agora não temos o que reclamar temos tido um trabalho
63. **Francisco Chocolate.** - **Principais dificuldades que encontra ao trabalhar com essa metodologia, tendo em conta a dos estudantes do ISCED.**
64. **Prof. Benge.** - A maior dificuldade está naqueles cursos onde a idade dos estudantes é muito alta, por exemplo nos cursos pós labora a dificuldade é muito grande. Imaginamos que você tem os três últimos tempos de noite o pessoal está todo cansado, a metodologia tende neste contexto a variar, o professor tem que usar muitos elementos de motivação as vezes sair do contexto da sala de aula e ir para o contexto social pegar as histórias sociais que faz reaviver um pouco para esquecer as vezes do cansaço e da fadiga os estudantes do pós labora tem em termos gerais um pouco mais de dificuldades de trabalhar neste método debates de aulas e diversos e uma dificuldade muito grande.
65. **Francisco Chocolate.** - **Ao preparar as aulas e tendo em conta os estudantes o que o professor tem estado a primar nestes.**
66. **Prof. Benge.** - Primeiro o que me vem na cabeça é como tornar isto aqui mais simples para o estudante? Imaginam só nas minhas provas primeiro faço eu as provas e depois é que aplico se eu fizer 15 minutos a 20 minutos a fazer a mesma, portanto aquilo é difícil. Se uma unidade temática tem dificuldades de compreender de separar os elementos essenciais daquela unidade temática então estou aqui a imaginar a dificuldade que os estudantes vão ter. Então, primeiro começo a pensar até onde os estudantes podem chegar com estes conteúdos e como eu posso fazer para eles chegarem até aquele ponto que nós queremos que eles chegam. Portanto, o que é o desenvolvimento porque quando se fala de desenvolver as habilidades é nessa perspectiva precisamos desenvolver capacidades e competências em função dos conhecimentos ou conteúdos que estão dentro dos matérias. A primeira pergunta

- é como eu vou tornar acessível isto aqui que está no livro nos fascículos para o estudante. Depois tem os outros elementos usamos o eletro projetor, usamos uma imagem, colocamos uma imagem interpretativa que eles vão interpretar e nessa interpretação fizemos os enquadramentos da interpretação em função do que já temos no material.
67. **Francisco Chocolate.** - **Onde está o prazer na sua atuação.**
68. **Prof. Benge.** - *Eu acho que o prazer é sempre ser professor porque nós como professor deixamos uma marca indelével aos nossos estudantes quer ela de maneira negativa ou positiva. Há professores que marcam os seus estudantes pela negativa e há professores que marcam pela positiva. Há um prazer pelo fato de saber que nós estamos, como diz o **Augusto Cury "lapidar as mentes"**. Portanto participar neste processo de lapidação para que se tornam elementos brilhantes na sociedade tem sido o nosso maior prazer.*
69. **Francisco Chocolate.** - **Fora desta questão há algum outro incentivo no exercício desta profissão.**
70. **Prof. Benge.** - *A profissão docente é a que em termos dos prestígios social sabemos que fica lá na cauda muito atrás em termos de prestígios social mas o que nos comove é o fato de darmos conta que a sociedade não vive sem os professores. Portanto nós somos a escola os professores os encarregados de educação são o pilar fundamental de qualquer sociedade a sociedade só vai desenvolver se nós tivermos a estrutura familiar devidamente organizada é a escola e outros indicadores fazer a sociedade desenvolver.*
71. **Francisco Chocolate.** - **Se lhe mandassem escolher um outro ramo para atuação neste momento.**
72. **Prof. Benge.** - *Seria médico*
73. **Francisco Chocolate.** - **Seria médico porquê?**
74. **Prof. Benge.** - *Porque tenho jeito para ser médico ou um psicólogo clínico.*
75. **Francisco Chocolate.** - **Uma última questão quais as suas preocupações e interesses atuais em função da sua atuação.**
76. **Prof. Benge.** - *Bem estou preocupado com a melhoria da qualidade do Ensino não só no ensino Superior como no Ensino geral I e II Ciclo. Fico preocupado porque em função do que nós recebemos no ISCED, nós recebemos professores que leccionam o I e II Ciclo, portanto se nós trabalhamos mal no Ensino Superior estaremos sempre a contribuir na péssima qualidade do ensino em Angola. Portanto estou preocupado com isto na qualidade do ensino numa perspectiva nacional. Quem forma os professores deve forma-los depois para que possam responder aos desafios como dizem do Millenium.*
77. **Francisco Chocolate.** - **Nessa perspectiva achas que os nossos alunos formados no ISCED estão capacitados para dar estas respostas.**
78. **Prof. Benge.** - *Precisa-se fazer uma adequação complexa ao mesmo tempo dos planos curriculares do ISCED. Precisa-se de uma re-actualização dos planos em função da reforma educativa o que nós temos dito da cadeira do desenvolvimento curricular que os dois ministérios estão a desenvolver ações completamente diferentes distanciados um do outro. O Ministério da educação e o Ministério do Ensino Superior deveriam caminhar de mãos dadas no sentido de que, por exemplo eu for uma pessoa do Ensino Superior para formar um professor mais estou a formar um professor para trabalhar no Ensino geral no ISCED. Se eu não dou a metodologia do ensino primário ou metodologia da língua materna, por exemplo se eu não tive está disciplina e eu tenho que leccionar a língua materna que se quer inserir agora nos programas escolares como é que esse professor vai trabalhar, então vê se que isso cria uma certa dificuldade de trabalho para esse professor. Pensamos que se ele na escola de formação tiver já esses elementos, esses conteúdos todos de certa maneira vai facilitar no seu trabalho lá nos outros sub níveis. O Ministério do Ensino Superior e o Ministério da educação deviam caminhar juntos para então dar essa qualidade do ensino e não só a qualidade do Ensino, mas também da educação. O termo deveria ser qualidade da educação porque a educação não se faz simplesmente na educação de base, mas faz se a nível geral. Portanto, amanhã nós depois estaremos a colher esses tais frutos ...*
79. **Francisco Chocolate.** - **Alguma outra palavra em função desses aspectos?**
80. **Prof. Benge.** - *Falta de uma plataforma de interação entre o aluno e professores, quando plataformas de interação por exemplo nas nossas instituições do Ensino Superior para além da sala de aula já temos outro instrumento de troca. Nós todos estamos a usar facebook mas facebook não é uma plataforma de interação do professor e aluno, as instituições em Angola em Cabinda deveriam ter uma plataforma de interação um instrumento um portfólio que ajudasse os a alunos encontrarem as respostas de certas perguntas que não podem ser feita*

nas salas de aula, então podem ser feitas em outras vias ou mecanismos, isto tudo vai refletir sempre na questão que falamos de preocupação que é a melhoria da qualidade do Ensino.

- 81. Francisco Chocolate.** - *Professor se não temos mais outra coisa quero agradecer essa oportunidade esse momento recordar mais uma vez que tudo que fizemos aqui tenha plena o mero aspecto da investigação científica e esses resultados esses dados vão ser usados para essa apreciação para investigação científica de igual modo estamos a dizer que não tem algo certo nem algo errado nós nos comprometemos em manter no anonimato dentro das questões e das respostas que foram apresentadas aqui a não ser que o professor queira se identificar pessoalmente e mais uma vez pedimos que em um outro momento possamos contatá-lo para uma coisa mais rápida talvez de afinar os aspectos mas nós queremos manifestar aqui o nosso agrado e dizer o nosso muito obrigado.*
- 82. Prof. Benge.** - *Muito obrigado estamos sempre abertos para o bem da ciência da pesquisa e da investigação.*
- 83. Francisco Chocolate.** - *Muito obrigado professor.*

APENDÍCE Nº 6 – Transcrição da entrevista semi-estruturada realizada com o professor Hélio.

Data da Entrevista: 15 de Agosto de 2015

Entrevistador: Francisco Chocolate

Pesquisador: Francisco Chocolate

Tipo de entrevista: Semi- Estruturada.

Local da Entrevista: Escritório Trabalho.

Meio de registro da entrevista: Rádio Gravador e Telefone Celular

Início da Entrevista: 15h06:26

Fim da Entrevista: 15h44:14

Duração da Entrevista: 38 minutos

Entrevistador: Francisco Chocolate

Entrevistado: Professor Hélio.

1. **Francisco Chocolate - Professor boa tarde quero em primeira instancia agradecer por ter aceite estar aqui para esta entrevista. Tal como já o anunciei a entrevista tem como objetivo colher alguns depoimentos de docentes do ISCED, formadores de formadores sobre a sua prática no sentido de avaliar como a mesma contribui na formação dos discentes, tendo em conta que estes discentes estão sendo formados para amanhã exercerem esta atividade em diferentes escolas do nosso país. Então mais uma vez agradecer por essa disponibilidade. Contamos com a sua disponibilidade e, desde já dizer que toda informação que aqui colhida aqui será direcionada apenas para fins de investigação científica, não será divulgado qualquer aspecto relacionado com a pessoa, só no caso de o mesmo achar que o podemos fazer.**
2. **Francisco Chocolate -Dados pessoais;**
3. **Prof. Hélio - Masculino**
4. **Francisco Chocolate - Intervalo de Idade;**
5. **Prof. Hélio - 31 a 40 anos**
6. **Francisco Chocolate - Solteiro ou casado;**
7. **Prof. Hélio - Casado**
8. **Francisco Chocolate - Mora com:**
9. **Prof. Hélio - Esposa e filhos**
10. **Francisco Chocolate -Tendo em conta a sua renda como o professor se classificaria;**
11. **Prof. Hélio - Portanto aqui nós temos a classificação alta, média alta, média e média baixa, portanto de acordo aquilo que é a nossa observação e por aquilo que podemos fazer podemos considerar que nos enquadrámos na classe média.**
12. **Francisco Chocolate -Pode dar algum esclarecimento o porquê que se enquadra nessa classe ou ficamos por aqui?**
13. **Prof. Hélio - Portanto eu penso que tudo isso vai em função daquilo que é o nosso modo de vida. O nosso modo de vida de alguma forma ou outra comparada com o modo de vida de outras pessoas, portanto naquilo que é a nossa percepção não nos sentimos na classe alta e muito mesmos na classe média alta, porque também isso olhando para o nível das dificuldade que nós ainda vivemos, mais também temos que reconhecer que algumas coisas somos capazes de realizar que noutra hora não era possível e por isso mesmo nos colocamos nesta classe embora não haja um padrão de definição mas consideramos que estamos na classe média .**
14. **Francisco Chocolate -Osegundo aspecto da nossa entrevista está relacionada a questão da formação. Bem aqui nós pedimos a entrevistado que fizesse um panorama sobre como foi a sua formação desde o ensino primário a universidade não deixando de especificar as áreas pelo qual foi formado.**
15. **Prof. Hélio - Ok, portanto aqui a minha formação Primária foi uma formação generalizada como todos os outros a nível de Angola. É um Ensino obrigatório e eu tive a formação toda sem interrupção nenhuma nos anos 90. Portanto foi feita em Luanda e considero que tive uma formação primaria sem sobressaltos. Portanto aqui na classificação tem Ensino Médio nas na altura era o II e o III Nível que foi realizada em Luanda sem interrupção nenhuma. Foi uma formação que também considero que foi proveito. Em seguida começamos a fazer o Ensino Médio também em Luanda em Ciências Sociais, mas depois fomos chamados pela veia da vocação para a formação de professores é ali então que decidimos encaminhar-nos para a ADPP na Escola de Formação de Professores do Futuro onde fizemos então o curso**

Médio Normal de Professores do Ensino Primário, nesse caso de Pedagogia do Ensino Primário, tendo terminado o Ensino Médio em Pedagogia do Ensino Primário, começamos a trabalhar como professor. Logo depois dei início a outra formação na mesma área que é pedagogia, neste caso no Ensino Superior onde tive a oportunidade de no ISCED Cabinda fazer a especialidade de Gestão e Inspeção Escolar.

16. Francisco Chocolate -Ao longo dessa formação teve alguma situação em destaque que poderia considerar como ponto forte ou mesmo negativo?

17. Prof. Hélio - *Portanto eu poderia considerar pontos fortes, primeiro a nível pessoal, e segundo a nível institucional. Portanto eu penso que a nível pessoal destacando mais a questão da formação média que eu sinto que na área da formação docente foi praticamente o trampolim que eu tive, pois estava sair de uma área para outra então tive esse trampolim na formação média por ser uma vivência de internato. Eu penso que quando uma pessoa está separada da família de outras preocupações e cinge, simplesmente na questão da formação o nível de entrega o envolvimento do trabalho nos estudos é diferente, portanto eu penso que a minha vida académica tem sido marcada por esse momento por viver no internato e ali dedicar-se exclusivamente aos estudos, eu senti que nesse período foi possível explorar um pouco mais de mim, poder descobrir aspectos que até esse momento eu pensava que não era capaz, mas a vivência no internato permitiu descobrir fortalezas e também descobrir algumas debilidades em mim que foram motivos de muita luta e determinação para poder superar, eu penso que é dali onde surge então a grande consciência da responsabilidade da formação que até hoje eu nutro e espírito de entrega que eu tenho no meu trabalho como professor, tudo foi marcado por esse momento. No ISCED, a grande marca é que é aqui onde me envolvi definitivamente na questão da pesquisa não era um ensino praticamente dependente mais se tornou em um ensino autónomo, um ensino independente um ensino em que nós aprendemos a buscar, a buscar e a nos superar muito mais na perspectiva do grupo, trabalhar em equipa é uma grande fortaleza para qualquer um e, no ISCED pude então ter essa experiência de trabalhar e apresentar trabalhos publicamente e também tive então a experiência de experimentar o preparatório, trabalhei durante algum tempo como estudante do ISCED, mas dando preparatório a outros estudantes que interessavam em entrar para uma formação superior a nível do ISCED, portanto essa preocupação serviu-me muito também para aprimorar aqueles que são os meus aspectos profissionais e, é marcante também no sentido de que como estudante foi ali onde fui visto e comecei a monitorar com um professor que comigo trabalhou e esse professor notou que em mim havia este espírito de entrega e pesquisa, aconselhou-me a aderir a investigação científica e ao ensino superior como profissional desta área e hoje trabalho no ensino superior como professor graças a essa trajetória e esse espírito de entrega que eu consegui nutrir durante o período de formação. Portanto eu penso que estes são os pontos fortes e fracos da minha formação.*

18. Francisco Chocolate -Há quanto tempo está no ISCED como professor?

19. Prof. Hélio - *Como professor este é o 5 ano mais como profissional da Educação são 10 anos porque durante algum tempo também fui professor do Ensino Geral e tive a oportunidade de passar pelo Ensino primário, pelo Ensino Secundário na altura ainda II e III níveis e pelo o Ensino Médio, quer dizer que fui professor do Ensino de Base do Ensino Médio e agora experimento então a 5 anos o Ensino Superior.*

20. Francisco Chocolate -Além de estar no ISCED, ou seja, no Ensino Superior, o professor trabalha em um outro local que não seja sala de aula?

21. Prof. Hélio - *Portanto a minha outra atividade que eu considero uma ocupação que eu tenho é a atividade Ministerial, relativamente uma atividade Espiritual. Como Cristão eu sou pregador da palavra, eu penso que é um trabalho que se complementa. Portanto existe uma educação espiritual, mas essa educação espiritual ela é acoplada a educação social a educação moral, a educação Cívica de um cidadão. Portanto eu penso que a formação continua nesta vertente e como pregador do Evangelho, eu me revejo sempre no sentido de trabalhar com massas e orientar as pessoas quer no sentido humano quer no sentido Espiritual.*

22. Francisco Chocolate -Professor em breves palavras o que ser professor Universitário hoje?

23. Prof. Hélio - *Portanto, ser professor universitário é acima de tudo ser investigador e inovador. Eu penso que são duas vertentes que devem nutrir o espírito do professor universitário. O professor universitário é aquele que deve ir a busca, mas não só ir a busca da ciência, ir a busca da tecnologia, acima de tudo saber combinar esses fatores científicos e tecnológicos*

ao fator profissional o saber fazer na sala de aula, então isso exige inovação, exige do professor espírito eclético. Portanto eu penso que um professor no Ensino superior que não investiga que não inova o seu trabalho ele está ali a ser ultrapassado. Ultrapassado pela técnica, pela informação e neste caso não estaria a acompanhar a dinâmica do tempo. António Novoa, defende que a formação profissional docente é uma formação contínua e ela não termina na sala de aula, não terminando na sala de aula, ela passa então a demarcar o primeiro passo do longo caminho que o professor tem a percorrer nesta vida académica. Portanto o grande campo e eixo da formação do professor é a prática docente. Portanto eu penso que é ali onde todo o professor deve se buscar para cada vez mais se capacitar, unir-se de técnicas, unir-se de todo o conhecimento que visam superar as dificuldades que todos os dias o professor tem no seu trabalho com os alunos, mas também esse espírito de inovação e de investigação ele não é feita de maneira isolada. É necessário um espírito de trabalho cooperativo, de trabalho em equipe. O que eu noto hoje no Ensino Superior é o que se apela mais em cada um de nós o trabalho Cooperativo, o trabalho em equipe, buscarmos então conciliar as diferentes facetas da formação dos diversos professores que a instituição ostenta para poder então unir as fraquezas de uns e as fortalezas de outros.

24. Francisco Chocolate -Professor, nessa caminhada a nível do Ensino Superior e, tendo em conta as ideias que acaba de avançar, em relação ao Ensino Superior e o tempo em que se encontra a trabalhar nessa área, poderia trazer para nós aquilo que considera de fortalezas e ou debilidades se é que existem desse mesmo processo?

25. Prof. Hélio - Enquanto professor do Ensino Superior a caminho de quase cinco anos e focando mesmo naquilo que é a instituição ou mesmo a Região Académica onde Atuo como profissional, portanto tenho a destacar aqui no sentido de fortalezas a formação diversificada. Eu penso que é a Região Académica em que me encontro é daquelas que está muito preocupada com a formação diversificada do seu corpo docente e não só. Portanto, isso serve ou tem sido um dos pontos fortes da nossa Região Académica da nossa Universidade. Hoje temos um quadro efetivo diferenciado com formação doutoral, com formação de mestrado e, penso que há um espírito de progresso que nutre os profissionais da Região Académica em que atuo e, muito mais específico o ISCED Cabinda nosso local de trabalho. Hoje o ISCED é uma Instituição em que nós observamos uma intensa movimentação de professores em busca da formação diversificada. Eu penso que esta formação vem criar então os pontos fortes e as balizas para que o nosso trabalho a cada momento venha a ser melhorado.

26. Francisco Chocolate -Certo, em relação as debilidades possui alguma para citar?

27. Prof. Hélio - Portanto eu penso que a questão das debilidades também se prende muito com a questão do tempo. Aliada a formação diversificada vem também a questão da experiência profissional e, por outra considerado os avanços da Região. É uma Região Académica nova que surge no âmbito da expansão do Ensino Superior em Angola. Portanto, ela é muito nova e, penso que alguns aspectos ainda precisam ser aprimorados, no que tange até mesmo a própria cooperação que deve existir, necessariamente entre os Departamentos e não só dos diferentes profissionais que atual no setor. Ainda sentimos que existem algumas ilhas e que no Ensino Superior não devem necessariamente funcionar desse jeito. Portanto quebrando essas ilhas eu penso que num espírito de trabalho em equipe, um espírito de inter-setorização que deve existir dentro da Instituição vai tornar, neste caso a Universidade e o ISCED, especificamente uma instituição mais forte, mas cooperativa e acima de tudo mais frutífera, portanto o que eu penso aqui que tem servido como um ponto de debilidade mais especificamente do ISCED é essa falta de Cooperação inter-setorial e a falta de fluidez na comunicação. A uma grande debilidade na questão de comunicação e, eu tenho estado a dizer que comunicação é informação e informação é formação. Portanto se nós trabalharmos nesta questão da comunicação e informação, sinceramente nós nos tornaremos mais fortes.

28. Francisco Chocolate -Professor, gostaríamos ouvir de si o que lhe dizem estas palavras: Conhecimento, Progresso Científico e Ensinar. Podemos começar pela primeira que é Conhecimento.

29. Prof. Hélio - Portanto, tendo em conta a minha experiência profissional e não só, com os estudantes lido com o conhecimento, com certeza de que esta palavra diz alguma coisa. Para mim conhecimento é domínio, mas o conhecimento é um domínio relativo a uma determinada área do saber, portanto, mais também considero como conhecimento a experiência profissional, porque da experiência profissional o indivíduo consegue um impulso que lhe possibilita então se desdobrar nos diversos aspectos inerentes a sua formação. Porque que eu considero o conhecimento como domínio relativo, porque não existe nenhum

conhecimento que seja absoluto, que seja superior em relação ao outro e é relativo porque ele deve ser todos os dias aprimorado, deve ser todos os dias melhorado, todos os dias inovado. Portanto, conhecimento é isso ninguém sabe tudo. Sócrates já dizia: "Tudo o que sei só sei que nada sei", então conhecimento está ali a pairar nesse mar do relativismos. Hoje uma coisa é verdade amanhã deixa de ser verdade, então conhecimento tem essa dinâmica, portanto eu considero conhecimento isso.

30. Francisco Chocolate -Falando em dinâmica o que tem a dizer sobre progresso científico?

31. Prof. Hélio - Progresso científico, a palavra progresso é uma palavra que quer dizer inovação, quer dizer criação. Portanto quando se refere a questão da ciência, no entanto progresso científico está a dizer que a ciência é uma locomotiva que anda, mas ela deve andar em frente. Portanto progresso científico deve trazer inovação científica, deve trazer criação científica e tudo isso é um trabalho que se desenvolve num espírito de investigação, ou seja, não temos como falar de progresso científico sem antes falamos de investigação, pois é a investigação que traz a inovação, é a investigação que permite a criação do novo, portanto progresso tem a ver com esses elementos.

32. Francisco Chocolate -Ensinar como o último elemento da nossa lista, o que lhe diz?

33. Prof. Hélio - Portanto, a palavra ensinar sendo a nossa praia, nós como professores trabalhamos nisto, portanto esta palavra está intimamente relacionada ao aprender. Quando se fala em ensinar o aprender está intimamente ligado, porque John Dewey dizia se o professor ensinar e o aluno não aprendeu é porque o professor não ensinou, houve tentativa de Ensinar. Para mim ensinar é fomentar a cultura do saber, portanto a cultura do saber deve ser fomentado. Ensinar não é dar receitas prontas ao indivíduo, mas ajudar a visualizar melhor os caminhos para poder buscar o conhecimento para poder se envolver na busca do saber, portanto ensinar é fomentar a cultura é poder confortar opiniões relativos ao conhecimento. Eu penso que a questão do Ensino é muito mais naquilo que se prende da formação universitária. Ela baseia-se da discussão, no confronto de opiniões, no confronto de posições relativas ao saber e, cada um deverá então nessa cultura do saber buscar o que é melhor para si em relação aquilo que pretende na vida profissional e não só.

34. Francisco Chocolate -Tendo em conta o que o professor acabou de dizer " confrontar culturas e que cada um deve saber relativizar esse conhecimento", no decorrer das suas atividade, quando por exemplo lhe aparece alguma questão relacionada aos aspectos culturais voltados as nossas tradições. Por exemplo um estudante lhe apresenta uma questão relacionada ao feiticismo. Como lida com isso?

35. Prof. Hélio - Bem é uma pergunta interessante, é interessante, mas eu gostaria primeiramente partir do princípio que nós na academia ensinamos ciência mais não temos como separar a ciência da cultura porque a ciência é fruto dessa convivência humana coletiva e a cultura é..... Falar da sociedade sem cultura não tem como. Portanto quando nós confrontamos com esses tipos de situações e ainda muito mais quando voltados a uma das cadeiras que lecciono, então nós remete mesmo a esta diferenciação da educação que existe nos diferentes pontos e, se estamos a falar nesta diferenciação vamos necessariamente tocar na questão da cultura. Falar de feiticismo na sala de aula é um tema um tanto quanto ambíguo por quanto não podemos provar, mas na verdade tem sido algo que as pessoas vivenciam no seu dia-a-dia tem sido algo que as pessoas nutrem alguma dúvida em relação a isso e buscam resposta de qualquer maneira e o aluno ao olhar para o professor sente no professor essa pessoa que está capacitada para lhe informar sobre determinadas situações que ele acha não compreender, então a questão do feitiço é isso, mas o feitiço ele não pode ser provado por bases científicas, temos alguma dificuldades quando falamos disso e, falamos mais no sentido de uma mera informação. Quer dizer não passamos do plano informativo, quando falamos mais do feitiço entramos naquelas que são as nossas normas culturais. Se você não fizer isso a norma prevê isso e, essa força do acreditar muita das vezes leva a determinados acontecimentos e, se isso acontece passa a ser considerado como verdade. Logo, isso orienta a vida das populações em um determinado espaço em um determinado lugar, mas sempre partindo do pressuposto que muitos desses aspectos são mesmos regionais e que a ciência ela passa a ser universal.

36. Francisco Chocolate -Bem em uma única palavra pode-se ou falar desses aspectos em sala de aula, em sua opinião?

37. Prof. Hélio - Em minha opinião pode-se falar desse aspecto na sala de aula no sentido de que esse é um assunto de que nós não podemos fugir e o professor deve estar preparado para responder ou pelo menos tentar dar uma resposta que visa satisfazer a curiosidade do

aluno, porque nós notamos que quando estamos na academia começamos a ser nutridos de uma fome e uma sede psíquica e essa sede nos leva a buscar respostas para tudo. O professor está ali para responder a esse desejo do aluno, estão fugir de uma questão não seria de facto a nossa tarefa é tentar explicar na medida da nossa experiência adquirida mediante a experiência dos outros.

38. Francisco Chocolate - Como descreves a sua atuação na sala de aula, ou seja, o que o professor mais prima, mais espera do aluno?

39. Prof. Hélio - *Na minha atuação como profissional e tocando naquilo do que mais eu primo de um aluno, eu poderia dizer que descrevo-me como um professor reflexivo, um professor eclético, ou seja, não muito preso naquilo que são as obrigações escritas no programa considerando que o currículo as vezes não nos dá essa oportunidade, o currículo também pode ser aberto, e nessa abertura eu procuro conciliar várias facetas daquilo que é a nossa vida como seres sociais e considero-me um professor reflexivo. Gosto muito da formação reflexiva, penso que a formação reflexiva é uma formação de envolvimento. Cada um deve se rever naquilo que faz, cada um deve buscar dar a sua opinião naquilo que é essa verdade relativa para chegar-se então ao consenso. Penso que a questão da ciência é uma questão que deve reunir até certo ponto um consenso, mas esse consenso vem dessa reflexão. Primo por um aluno crítico, um aluno crítico é reflexivo e se é reflexivo é porque é participativo. Hoje queremos alunos que tenham forças para andar com os seus pés, tenham cabeças para refletirem e não estejam ali única e simplesmente a depender do professor, estão o aluno tem de ter esse espírito crítico e de reflexão e, eu penso que esse espírito provoca o trabalho. Quando o aluno reflete sobre e, tem se dito que a melhor prática é refletir sobre a nossa própria prática, portanto o aluno que não reflete sobre a sua vida acadêmica, que não reflete sobre o que aprende é como um barco que anda à deriva e qualquer Porto serve para atracar. Portanto esse é um aluno que nós pensamos que não vai longe, já sabemos que está na sala de aula mas não vai longe. Portanto nós primamos por esse aluno e temos estado a lutar para que o aluno seja reflexivo, seja investigador, seja crítico porque o conhecimento não deve ser aceite como sendo uma verdade absoluta e o único que existe.*

40. Francisco Chocolate - Ao trabalhar desse jeito, quais são as principais dificuldades que tem encontrado, se é que existem na verdade alguma dificuldade?

41. Prof. Hélio - *Para que um aluno seja crítico, para que um aluno seja reflexivo temos que fazer com que esses alunos trabalhem, ou seja, com que os alunos trabalhem em conjunto e que descubram o grande desafio que o desenvolvimento impõe. Não tem sido fácil fazer com que os alunos cooperem, não é fácil fazer com que os alunos investigam é preciso de fato encher de um ar, de um barómetro que se chama motivação e na verdade a motivação é um factor oscilante. Hoje em dia fazer com que os alunos vão atrás não tem sido uma tarefa muito fácil e o professor hoje tem a grande tarefa de não fazer no lugar do aluno tem a grande tarefa de fazer com que o aluno faça por si mesmo e descubra-se, fazemos de tudo para que o aluno consiga pescar e não pescar no lugar deste e dizer está aqui. O nosso grande trabalho é esse, portanto a dinâmica que eu tenho usado e mesmo suscitar, trago algum assunto da atualidade, trago um tema social em que o aluno se revê neste tema e provocamos uma grande discussão e nessa discussão o professor ali fica como um arbitro, está no meio para poder dirimir aqueles aspectos que são nocivos, negativos e tentar a partir da reflexão deles formar uma opinião mais centrada, uma opinião mais equilibrada sobre o assunto em discussão e chegamos a conclusões que também são relativas e de fato chegamos a sentir que tal modo de trabalhar provoca no aluno, não sei se assim posso considerar, uma revolta dentro de si. Uma revolta no sentido de sentir-se parte da resolução daquilo que se discutiu, parte da resolução de alguns problemas sociais e pensar de que se ele não fazer alguma coisa nada vai muda. Então nós estamos a precisar desse tipo de aluno que se envolvem bastante que não olham somente para criticar mais que acima de tudo apresentem soluções, acima de tudo enquanto académicos.*

42. Francisco Chocolate - Como tem trabalhado, ou seja, o que o professor tem feito para atingir esses objetivos?

43. Prof. Hélio - *Bem o tipo de aula que eu faço é mais no sentido de fazer com que eles estejam sempre conectadas numa sequência lógica. Uma aula deve sempre ser realizada com um balanço da atividade que foi realizada anteriormente eu sinto que a aula tem três momentos fundamentais: Planificação, Execução e Controlo. Quando o professor planifica e ultrapassa as dificuldades na planificação, tem poucas chances de cometer erros de execução e quando executa o seu trabalho planificado tem de ter a certeza que nem sempre os aspectos que foram planificados todos eles consegue-se trabalhar no momento da execução. Então ali*

vem o momento da avaliação ou do balanço que o professor deve fazer de como foi a aula que deu, quais são os aspectos que foram trabalhados nessa aula, e quais são os que ele não conseguiu trabalhar nessa aula. Só tendo noção do que ele foi capaz e o que não foi capaz é que ele poderá retomar aqueles aspectos que não foram trabalhados nessa aula e retomar na sequência da outra aula, mas tudo isso fazendo sempre num espírito de pesquisa constante confrontando diversas obras de diferentes autores e também consultando algum outros professores da área ou não que tenham um tanto quanto de experiências talvez um pouco acrescidas em relação a nossa experiência.

44. Francisco Chocolate -Onde está o prazer na sua atuação?

45. Prof. Hélio - Prazer (suspirou), o meu grande prazer é saber que tornamos os outros mais capazes e melhores para a vida, esse é o meu grande prazer. Quando trabalho sinto que o meu trabalho torna o homem melhor, sinto que eu faço alguma coisa para o mundo e sinto que estou a viver uma vida com propósito e, este é o meu grande propósito fazer com que os homens sejam melhores, para que os mesmos consigam pelo menos explorar o máximo de si para fazer que o mundo seja cada vez melhor e quando isso acontece me sinto feliz. Fico feliz quando um aluno tem sucesso, fico feliz quando um aluno consegue singrar nessa vida e saber que alguma coisa minha está li nesse estudante é o meu maior salário.

46. Francisco Chocolate -Do contrário, como o professor se procede, quando um aluno não consegue ter bons resultados?

47. Prof. Hélio - Sinto me triste e levo-me a questionar sobre o meu trabalho. Portanto a uma tendência de culpabilizar o estudante quando se trata de fracasso e outra tendência de assumir o sucesso do aluno como se fosse um grande trabalho feito por nós. Portanto eu penso que o fracasso do aluno coloca e deve colocar o professor em estado de alerta. Refletir como tem sido a sua prática como professor, saber que tipo de professor foi para aquele estudante porque afinal de conta o professor não trabalha com uma turma, mais trabalha com cada aluno dentro das turmas. Portanto, o professor deve questionar que trabalho fiz com este, porque cada aluno é uma particularidade, singularidade, uma individualidade e o tratamento necessariamente varia de aluno para aluno.

48. Francisco Chocolate -Quais são os seus interesses e motivações profissionais atuais?

49. Prof. Hélio - Portanto, a grande preocupação que tenho como profissional, do ensino, sendo que esta é uma palavra muito séria, como profissional devo preocupar-me com a excelência, melhorias no meu trabalho. Buscar melhorias no meu trabalho, buscar fazer sempre melhor cada vez mais, portanto isso prende-se com a excelência, mas também e, acima de tudo crescimento na carreira, temos que nós capacitar, buscar excelência na vida, é como tudo em não querer estar no mesmo sempre. Penso em atingir o topo dessa carreira profissional e poder contribuir e que isso venha a arredondar, principalmente no crescimento profissional.

50. Francisco Chocolate - Mais algum aspecto que queira dizer?

51. Prof. Hélio - Dizer que o trabalho que se está realizando neste momento e que dele resulta este roteiro de entrevista e um trabalho que se impõe atual no sentido de que ele vela pela prática docente, afinal do qual há profissionais que ainda estão preocupados com a profissão do próprio professor e que sabem que a melhoria desse trabalho requer auscultação. É o que está sendo feito do depoimento que vai tendo dos diferentes profissionais, sendo que cada um transporta a sua experiência, vai fazendo um balanço sobre aquilo que pode ser a nossa profissão e, que o Governo a partir desses estudos passa a ter um outro olhar sobre a profissão docente.

52. Francisco Chocolate - Muito obrigado pela sua participação e espero contar com o professor em outras ocasiões.

53. Prof. Hélio - Obrigado, estou aberto para outros momentos.

APENDÍCE Nº 7 – Transcrição dos dados obtidos mediante realização do grupo de discussão com os estudantes do IV Ano do Curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda.

Data da realização do grupo de discussão: 15 de Agosto de 2015

Debatedor: Francisco Chocolate

Pesquisador: Francisco Chocolate

Tipo de discussão: Aberta, guiada por um questionário semi-estruturada.

Local da discussão: Sala de nº 5 do ISCED-Cabinda.

Meios de registro da discussão: Rádio Gravador, e duas câmeras de filmagem

Início da Entrevista: 9h15:26

Fim da Entrevista: 11h30:14

Duração discussão 2h45´ minutos

Participantes: Cinco estudantes sendo, três masculinos e dois femininos.

1. **Francisco Chocolate:** Bem gente, primeiro quero agradecer a vossa disponibilidade de aceitarem estar aqui para em conjunto refletirmos sobre a formação que estão a receber aqui no ISCED. Nosso objetivo com esta atividade é dialogar com os vocês, afim de percebermos como está sendo a vossa formação, tendo em conta a atuação dos professores em sala de aula verificando como isso tem estado a influenciar vossa aprendizagem. Assim queremos dizer que nesta conversa não existem respostas certas e erradas. Queremos apenas saber como tem sido a atuação dos professores ao longo das aulas e que recursos teóricos e metodológicos utilizam para ministrar as suas aulas. Assim, pedimos a vossa consideração no sentido de dialogarmos com a máxima sinceridade e honestidade em torno das questões que se seguem e outras que poderão surgir ao longo da nossa conversa. Gostaria, desde já adiantar que as questões aqui apresentadas não têm qualquer finalidade avaliativa. De igual modo, tal como havíamos conversado o vosso anonimato será preservado. Desde já quero mais uma vez agradecer a presença de todos e, podemos já começar com o primeiro grupo de questões apresentadas que estão relacionadas com a vossa identificação.
2. **Francisco Chocolate: Género?**
3. **João Baptista:** M
4. **Francisco Chocolate:** Idade?
5. **João Baptista:** No intervalo de 30 a 40 anos
6. **Francisco Chocolate:** Estado civil
7. **João Baptista:** Vivo maritalmente com esposa e filhos.
8. **Francisco Chocolate:** Renda familiar
9. **João Baptista:** Classe Média
10. **Albertina Nvidi:** F
11. **Francisco Chocolate:** Idade?
12. **Albertina Nvidi:** No intervalo de 20 a 30
13. **Francisco Chocolate:** Estado civil
14. **Albertina Nvidi:** Vivo Maritalmente com esposo e filha
15. **Francisco Chocolate:** Renda familiar
16. **Albertina Nvidi:** Classe Média
17. **Rossana Dilo:** F
18. **Francisco Chocolate:** Idade?
19. **Rossana Dilo:** No intervalo de 30 a 40
20. **Francisco Chocolate:** Estado Civil?
21. **Rossana Dilo:** Vivo maritalmente com esposo e filhos
22. **Francisco Chocolate:** Renda da Familiar
23. **Rossana Dilo:** Classe Média
24. **António Chocolate:** M
25. **Francisco Chocolate:** Idade?
26. **António Chocolate:** No intervalo dos 20 a 30
27. **Francisco Chocolate:** Estado civil
28. **António Chocolate:** Vivo maritalmente com esposa e filhos
29. **Francisco Chocolate:** Renda familiar
30. **António Chocolate:** Classe Média baixa
31. **Rany Chocolate:** M
32. **Francisco Chocolate:** Idade:
33. **Rany Chocolate:** No intervalo de 30 a 40

34. **Francisco Chocolate:** Estado Civil:
35. **Rany Chocolate:** Vivo maritalmente
36. **Francisco Chocolate:** Renda familiar
37. **Rany Chocolate:** Classe Média
38. **Francisco Chocolate:** **Como foi a vossa formação, desde o Ensino Primário ao Médio?**
39. **João Baptista:** *Eu fiz o meu ensino primário na aldeia e, por conta da situação que o país estava a viver de guerra, momento há de que saia da escola diretamente para as matas fugir e saia da mata para outra aldeia e só depois voltava a escola houve anos que fui obrigado a interromper os meus estudos, assim que passei para a quarta classe, sai da aldeia para a cidade, mas mesmo por lá por falta de apoios, principalmente familiares, por que todos estes ficaram lá na aldeia então tive de interromper os meus estudos por diversas vezes, retomei e me matriculei no seminário propedêutico de Cabinda e posteriormente fui fazer o PUNIV, onde vivi serias dificuldades em questões académicas por conta do regime de trabalho dos docentes, naquela altura quando se fala de PUNIV do anos 2000 até 2006 ou mais quem passou por lá sabe qual era a imagem que se apresentava naquela instituição, depois disso fui fazer a formação pedagógica na ADPP o que me permite exercer a atividade docente hoje e, procurei avançar até aqui no Ensino superior.*
40. **Albertina Nvidi:** *O meu Ensino Primário foi feito na cidade de Cabinda, depois da quarta classe na altura havia o sistema de encaminhamento e fui parar na escola Barão Puna onde fiz o II e III Níveis, no Ensino Médio o meu sonho era fazer PUNIV, pois eu gostava de ser Médica, mas na altura o PUNIV já não estava receber alunos então fui para o IMNE para fazer a especialidade de Biologia e Química, mas na hora do encaminhamento viram que as minhas melhores notas estavam em Matemática e Física e fui colocada obrigatoriamente para fazer matemática e física, assim fiz e depois da 12 Classe tentei em uma das Faculdades que é a de Economia, consegui no pós laborar comecei lá a estudar, e na altura ainda não trabalhava e dada a dificuldades que lá se encontra, pois ainda tenho colegas que entramos juntos ainda estão no II Ano de formação, por causa do custo de vida e a distância de onde eu vivia achei, o meu esposo me fez inscrição aqui no ISCED fiz e texto e na graça de Deus passei e aqui me encontro.*
41. **Rossana Dilo:** *Bem eu fiz o Ensino Primário na altura a escola era chamada de Say-di-Mingas que agora é a escola Dom Paulino Madeca, eu fiz o Ensino Primário por ali e o ensino secundário eu fiz em Luanda, depois dali voltei a Cabinda e fiz o Ensino Médio no PUNIV, na altura eram três anos, na altura do termino eu queria muito fazer o curso de Direito, foram dois anos na tentativa de ingressar e não consegui, depois dali achei por bem tentar no ISCED, entre e mesmo não sendo a minha paixão inicial, depois de cá estar me apaixonei e hoje gosto muito do curso.*
42. **Francisco Chocolate:** **Se lhe dessem uma oportunidade de nova formação sem no entanto passar por um teste, mudarias para o curso.**
43. **Rossana Dilo:** *Não, não porque em primeiro lugar nunca pensei em fazer duas licenciaturas, poderia talvez fazer uma pós graduação na área do Direito mas nunca uma outra licenciatura.*
44. **António Chocolate:** *O meu Ensino Primário foi na escola Dangereux, mas tive que mudar de escola por conta de um acidente que tive, depois disso fui para a Escola Barão Puna onde não tive dificuldades nenhuma no Ensino Médio estudei na escola de Economia do Cabassango, mais gostava de sublinhar que nunca quis fazer o curso de contabilidade e gestão, quis sempre é fazer algum curso técnico, mas muitas das vezes em função as oportunidades a agente não faz aquilo que sempre almejou, então fiz contabilidade e de início não tive motivação para tal, principalmente porque todos os colegas meus forma na sua maioria estudar na Escola Industrial mais com um bom incentivo por parte dos país e de alguns colegas que encontrei na escola me tornei um excelente aluno. Depois de terminar o médio fiz três anos sem estudar, por que razão a princípio eu quis fazer o direito, pois fui sempre um dos meus maiores sonhos. Contudo tentei aqui e consegui e agora me sinto melhor e não penso em mudar e muito menos arrependido da formação em curso. No futuro penso fazer uma pós graduação.*
45. **Francisco Chocolate:** **Em que área de especialização estas a pensar?**
46. **António Chocolate:** *Em algo que tenha uma ligação entre o curso que estou a fazer agora e o curso de Direito e dizer que não ando arrependido pelo curso que neste momento estou a me formar.*
47. **Rany Chocolate:** *O meu Ensino Primário fui na aldeia vim para a cidade e me matriculei na escola Luvassa onde fiz o II e III Nível, terminado fui para o IMNE porque o sonho era mesmo fazer o médio e depois criar esforço físico mental e outros para se lançar no Ensino Superior.*

Depois de terminar o terceiro nível fomos para o Ensino Médio, até que nós não fomos encaminhados, passamos por testes e passamos de classe. Feito nisso e para não querer estar parado na vida, passados quatro anos desde o término do Ensino Médio vim fazer teste e consegui estar aqui a fazer o curso que estou a fazer de momento, comecei em 2004 e por questões familiares tive que abandonar a formação durante sete anos para retomar apenas no ano de 2011. Com a Reforma Educativa que se verificou no Ensino Superior tive grandes dificuldades pois muitas das disciplinas haviam sido retiradas e outras rebaixadas para os anos anteriores, assim tive que começar basicamente no zero. Caso a gente termine a Licenciatura vamos perguntar a vida e as condições financeiras se dá para nos lançarmos no Mestrado essa é a dinâmica.

48. **Francisco Chocolate:** **O que vocês não gostariam lembrar no Ensino Primário e médio e o que vocês lembram com satisfação?**
49. **Rany Chocolate:** Para mim vamos assim dizer um termo que possa significar é a tortura, é a porrada constante que os professores davam nos alunos no ensino Primário, mas é eu me lembro de não ter feito tarefa e fiquei das 8h00 até a 12h00 num castigo onde me puseram pedras debaixo dos joelhos e outras na palma da mão e os nosso pais estavam a favor daqueles castigos e dos professores e nós não tínhamos onde nos queixar. No Ensino Médio fui a questão da Lei 7 quem tivesse uma negativa igual abaixo de sete já tinha uma reprovação direta.
50. **Albertina Nvidi:** O que eu me recordo com alguma tristeza no ensino primário é a memorização da tabuada, tinha que saber ler a tabuada foi muito torturante, agora o que eu me lembro e com muita satisfação no Ensino Primário, são as brincadeira que a gente fazia entre colegas, por exemplo amarrar o capim para a professora não aparecer as aulas e depois por coincidência a professora não aparecia mesmo, ali toda gente ficava feliz por não ter aulas isso eu me lembro com satisfação.
51. **João Baptista:** Do meu lado o que me marcou foi quando aprovamos para a 4 classe e na aldeia fomos apenas duas pessoas e tínhamos que frequentar em outra aldeia que distava cinco a sete quilómetros. No dia da minha matrícula houve um ataque na aldeia e as tropas cercaram a Aldeia por completa. Fui à casa do professor e o encontrei já pronto para se esconder fiz a matrícula e o professor saiu a correr, fiquei sozinho na aldeia onde eu não conhecia ninguém, tentei recuar e não foi possível os militares me aconselharam a permanecer na aldeia, então fui ficar numa igreja sozinho sem condições nenhuma. Para não recordar apenas porras diárias que se observam nas escolas, no Ensino Médio o que mais me marcou foi a questão da corrupção que se verificava nas escolas, muitos professores chegavam na sala de aula e diziam Estudar para ter conhecimento e para aprovar deve-se ter dinheiro. Você poderia perder o tempo para estar na praia, mas dificilmente você terá nota para aprovação e a mesma era sempre uma constante.
52. **Albertina Nvidi:** Naquele tempo falava-se pouco de dinheiro ouvia-se mais as histórias dos alunos irem capinar no terreno dos professores, fazer blocos e adobes para a construção da casa do professor, etc.
53. **João Baptista:** Esse tempo é antes, nós já construímos casas dos professores fazer adobes, lavras dos professores. Para mim eu considero isso próprio do período e que as vezes isso me cria saudades. Agora pagar dinheiro no professor para passar de classe isso é que não tolero e, por isso tenho estado a escrever algumas coisinhas que um dia vou publicar e desencorajo a todos aqueles que ainda assim se procedem para desistirem disso.
54. **Rossana Dilo:** A minha maior lembrança e no sentido positivo foi o facto de o meu pai ter que me levar e trazer sempre da escola para casa e vice-versa e minha negativa foi a separação dos meu pais que afetou bastante a minha vida escolar porque foi a fase em que eu comecei a ficar mais doente e eu senti que a separação dos pais foi por minha causa por que tudo por nada desmaiava, ali fomos viver bem distante da escola e isso veio a prejudicar mais ainda a minha formação.
55. **Francisco Chocolate:** **Como vocês se sentem como estudantes Universitários, estando aqui nesta casa e pertencendo esta categoria?**
56. **Rossana Dilo:** Eu acho que responsabilidades porquea responsabilidade que eu tinha no Ensino primário e no ensino Médio acho um bocadinho diferente, porque aqui onde eu estou, se bem que a responsabilidade eu já tinha desde o médio mas agora eu vejo, por exemplo deixo as minhas filhas todas em casa, vou para reprovar, vou para repetir uma cadeira, tipo no I Ano, se há Ano que eu dei no duro em que eu estudei muito foi no primeiro ano nós não tínhamos sexta nem sábado e nem domingo e foi o Ano que eu mais tive 10 e olha que eu chorei só dispensei duas cadeiras é o Ano em que eu dei mas no duro senti-me a estudar,

segundo Ano, para que estudar muito se alguns que não estudam tinham melhores notas, quer dizer há sempre essa comparação entre os colegas, pois entre nós nos conhecemos e, pelo incrível que pareça foi o ano em que tive melhores notas, no terceiro foi decisivo com uma cadeira em atraso não se vai ao quarto ano, ralamos, demos no duro e graças a Deus nos esforçamos muito e as médias foram boas, então eu acho que é mais maturidade.

57. **Francisco Chocolate:** *O que vocês acham, essa maturidade advém só pelo facto de vocês estarem no Ensino Superior ou porque os professores são exigentes ou é uma situação que impõe na instituição?*
58. **Rossana Dilo:** *Por parte além da responsabilidade que eu já tenho em casa a própria responsabilidade como mãe, esposa e dona de casa, eu acho que aqui os professores também ajudam, por exemplo o professor X da disciplina Y, no primeiro ano Ano eu, normalmente era difícil chegar as 7 horas, mas com o professor X pelo facto de você quando atrasar não entra então o aluno se esforça para não mais atrasar nesta disciplina, também na exigência dele de o alunos memorizar a matéria tem alguns pontos positivos e outros negativos, os positivo é o facto de com isso o aluno se sinta obrigado de pegar o livro ou caderno, ponto negativo é com isso, muitos alunos se sentem obrigados a recorrer a cábula, eu acho que alguns docentes pode não ser a mais parte mais eu acho que alguns docentes incitam os alunos para a cabula.*
59. **Rany Chocolate:** *Bem eu, acho que a palavra-chave como aluno do ensino superior é a responsabilidade porque a cada dia que passa a gente não é a mesma pessoas do ponto de vista da psique e da mente a cada dia que passa a gente vai avançando com o conhecimento, dizer que é a própria responsabilidade, porque só de saber que o nível superior é o nível de conhecimento mais alto onde estão engajados os intelectuais do país, então tudo isso também requer uma responsabilidade, desde o falar o vestir, tudo isso faz com que a gente seja exatamente pessoa porque nesse exato momento nós que já estamos no último ano já temos uma maturidade científica, nós já podemos servir de superadores para as outras pessoas, então era mais ou menos isso que quis dizer e, dizer também que alguns professores são bons de facto, conforme a colega já disse, alguns só você lhe vê está a te dizer meu amigo você tem de estudar, agora a outra questão que nos deixa realmente preocupados é cativar os estudantes, quer dizer você em vez de ampliar os conhecimentos numa pergunta você querer responder por competências e ou outro vai responder taxativamente conforme está no caderno, você cativa os conhecimentos do estudante porque nós já falamos de projeção especulativa, se a gente dar conta, em uma cadeira a pessoa elabora uma pergunta e responde de certa maneira, o professor é capaz de dizer que está errada só porque não pois conforme está no manual ou fascículo, mas a mesma pergunta respondida da mesma maneira em um outro professor ele é capaz de dizer que está certa.*
60. **João Baptista:** *Ser estudante universitário me parece que é alguém que se insere no universo de conhecimento, no mundo universal mais de forma circundante. No nosso contexto, há algumas realidades que não se compreendem porque encontramos certas realidades que, há um princípio da “lojeca”, que diz que o professor deve ser o facilitador da aprendizagem dos alunos e não o fomentador das barreiras nos estudantes, e alguns pelo que aqui o aplicam, podemos os considerar não como facilitadores mas como complicadores do processo. Então o estudante universitário é aquele que deve apostar mais na investigação, na divulgação das suas pesquisas porque é a universidade que deve identificar os problemas da sociedade analisados os problemas e fazer a sua divulgação, mas as nossas universidades acho que não tem trabalhado assim, não proporcionam esses espaços, ainda está muito centralizado na área docente, o poder aqui é muito centralizado e não descentralizado, eu falo isso não na sua generalidade, porque há docentes mesmo que a gente tirar o chapéu, há docentes por aqui que dá prazer senão deve ser só ele a continuar e há aqueles quer dizer não nós apetece nem um mínimo contato com ele no corredor, porque dele não tiramos proveito, mas na sua maioria dos docentes já estão se libertando, acho que com a dinâmica de formação que os docentes também já tem já se nota alguma melhoria, alguma diferença, docentes aqueles que só eram de virgulas e pontos mais hoje já se vê alguma coisa, hoje já tentar melhorar um pouco, porque o universitário não é aquele que se limita apenas em ditar e copiar, mas é aquele que também pensa em investigar e procurar melhorar em relação há aquilo que ele investigou, então pôr em frente o mecanismo de tutoria. Será que em todos os cursos da nossa instituição temos essa probabilidade de investigar e divulgar as nossas investigações? Se existe este ou aquele professor que do trabalho do género então o espaço é tão restrito que aqui onde notamos serias dificuldades pois a nossa pesquisa não se expande ainda, penso eu que é isso.*

61. **Albertina Nvidi:** *Ser estudante universitário é ser capaz de desvendar os segredos e superar as dificuldades que a vida nos apresenta no nosso campo de atuação. Infelizmente muito de nós não conseguimos fazer isso no nosso trabalho porque muito dos professores aqui não nos dão tempo para tal porque nas suas aulas as vezes ensinam coisas que nadam nos ajudam para ir trabalhar lá fora, obrigam os alunos a decorarem a matéria e nas provas só aceitam as coisas como elas estão no fascículo, assim nós não conseguimos trabalhar bem lá fora.*
62. **António Chocolate:** *Ser estudante Universitário para mim é ter maturidade e acima de tudo é ter um pensamento superior, acredito que quando você já está na Universidade a sociedade espera de você e, necessariamente você tem que demonstrar e, se calhar até passa a ser uma obrigação pessoal mostrar para a sociedade que você realmente tem um pensamento deferente daqueles que estão lá em casa e que você pode contribuir significativamente para uma mudança social, bem ser estudante universitário é saber fazer uma transição, sair do pensamento é conseguir fazer essa transição do pensamento concreto ao abstrato, os estudantes universitários não podem ser semelhantes aos outros porque têm pensamento concreto, o estudante universitário deve saber transpor as coisas e ser mais significativo. Acho que os docentes deveriam ser aqueles que apostam mais no sentido criativo do estudante, valorizar mais o que o estudante tem, pois o estudante já traz consigo certas potencialidades e são muito úteis para o processo de Ensino e aprendizagem, eu defendo sempre que, sempre me apoiem ao ensino da Cecile Redie de que tem de haver criatividade, o ensino tem de ser acessível desde o mais simples até ao mais complexo ou vice-versa. Ser estudante universitário é isso é responder perguntar de género, responder os desafios e não simplesmente começar a pensar que ser estudantes universitário é estar de blazer e gravata, muitos destes que assim se portam por vezes não tem qualquer assimilação dos conteúdos.*
63. **Francisco Chocolate:** **O que vocês acham, há esta abertura por parte dos professores para a criatividade dos alunos ou as coisas são mais fechadas?**
64. **António Chocolate:** **Por mim isso é relativo, mas sinceramente existem muitos professores que nos aspectos pedagógicos são como se fosse um modelo norteador se um dia eu exercer o professorado gostaria um dia ser como este professor, eu não tenho medo de citar um dos professores que eu gostaria ser como ele é o Dr. Arão, não obstante que a universidade ensina mais ele consegue vós tirar da sala de aula e vos pôr na sociedade, então isso é importante, porque se não for isso não haverá diferença, por isso é muitas pessoas dizem que ele está na universidade mas tipo o meu filho que não estudou, então deve haver essa diferença conseguir associar a teoria e a prática. De alguma maneira algum professor tem dado abertura para o diálogo e para a criatividade, muitos têm passado essa mensagem, a maioria das aulas muito dos professores já proporcionam esses espaços.**
65. **Francisco Chocolate:** **Em relação ao sistema do Ensino dos professores do ISCED, quais vocês consideram como fortalezas e debilidades?**
66. **João Baptista:** *Do meu ponto de vista as fortalezas no ISCED, eu começo a notar essas fortalezas no segundo ano pois ali comecei a notar que alguns professores não se limitavam apenas das suas pesquisas mais procuravam enquadrar as questões no contexto real, no contexto situacional da própria instituição e quiçá da própria sociedade onde nos encontramos, porque nós em Angola no nossa sistema de Educação muitos livros usados como fonte de pesquisa nunca foram de autoria angolana, então esses autores fazem as pesquisas segundo as realidades que vivem em suas localidades, mais nunca conseguimos encontrar docentes que podem diferenciar o contexto por exemplo americano, mas no nosso contexto é assim, assim e assim, o que nós precisamos é isso aquilo e isso, para tal cria-se, pode se criar grupos de estudos para discutir os assuntos, hoje já existe alguma discussão na sala de aula, aulas que se baseiam no estilo de seminários, ao passo que no primeiro ano encontrei um estilo do ensino médio onde o professor vinha ditava a matéria e ia embora, encontrei professores que não aceitavam a dúvida do estudante, você dá uma dúvida, se não vir uma ofensa em primeira instância, vira uma chapada psicológica, encontrei professores com esse tipo de comportamento, essas são algumas das debilidades é no primeiro ano também onde encontrei uma situação muito candente aqui na instituição com alguns docentes, aqui assumindo que é a sua minoria, que é a perda de notas, esse eu acho que é um exemplo que eu não posso seguir, já sou professor e isso já mais poderei seguir tal coisa, se for a comparar com esses professores, eu como professor tenho maior número de alunos mais nenhuma nota fica dispersa, tenho tudo organizado mais aqui, fiz a prova ontem na próxima semana, você não tem nota deve repetir a cadeira vê-se, isso é também uma grande*

- debilidade, contudo, existem alguns modelos por aqui que eu até ensaio na minha escola e vejo que tem havido resultados positivos. Da para ver que já estamos a sair da emoção para a razão, contrariando o princípio de Sedar Sengor A razão é. Uma das fortalezas que o ISCED está a encontrar hoje é a formação contínua dos docentes que agora já faz uma diferença enorme no seu atuar na sala de aula. Docentes que ontem eram e atuavam de um jeito hoje com a formação estão a mudar o seu estilo de dar aulas, tornara-se bem mais moderados etc.
67. **Rany Chocolate:** Uma das fortalezas que eu considero são os conselhos que nós são passados para o nosso empenho para os estudos, o rigor científico faz parte das fortalezas. As debilidades do meu ponto de vista tem sido a forma como muitos professores fazem as correções das suas provas. Uma pergunta corrigida em vertentes diferentes entre os alunos, a outra debilidade tem vezes que aqueles professores muitas vezes desmoralizam os alunos nas seguintes palavras» Meu amigo com essas notas você está chumbado, `isso mata automaticamente o aluno, o aluno tem a capacidade recuperar, bem engajado pode recuperar, as ameaças vindas de muitos docentes, pois você nota mesmo que parece que o ramo de professorado não seria para ele a própria deontologia profissional muitos professores não tem, em síntese essas são as grandes debilidades.
68. **Antônio Chocolate:** Fortalezas para mim, bem vou salientar, pois dentro das fortalezas existem também algumas debilidades, pouca participação e interesse dos estudantes em Jornadas Científicas e Seminários, isso deveria ser ao contrário é o professores muitos destes não incentivam para isso. Fortalezas é no sentido de que estas atividades estão a ser cada vez mais a ser realizadas. Nota-se de um tempo para cá que os estudantes estão muito alheios as atividades, para eles a vida estudantil só acontece quando estão no recinto escolar fora deste quase que nada acontece.
69. **Francisco Chocolate:** O que vos dizem as seguintes palavras: **Conhecimento, progresso científico e ensinar?**
70. **João Baptista:** Bem para mim conhecimento é o saber que se pode adquirir de forma direta ou indireta. É tudo aquilo que a gente vai aprendendo no nosso dia-a-dia desde que nascemos até a nossa morte. Progresso científico é quando a pessoa é capaz de fazer deduções tendo em conta o conhecimento, mediante uma realidade ou um assunto que lhe é apresentado, por exemplo quando alguém logo de primeira saber que o 2 não é só a razão da soma de 1 mais 1, pode ser também $3-1$ é igual a 2. Isso para mim é progresso científico. Ensinar é a transmissão de valores, transmissão de valores, esse é o meu ponto de vista.
71. **Albertina Nvidi:** Conhecimento é tudo aquilo que a pessoa sabe e que adquiriu na escola ou fora dela, tudo o que nós conhecemos. Progresso científico é quando se nota um certo desenvolvimento quer da pessoa como do país mediante aplicação do conhecimento. Ensinar é a transmissão de valores
72. **Antônio Chocolate:** Do meu ponto de vista a palavra conhecimento designa um saber, mas aqui há que se destacar dois tipos de saber o científico e o empírico, então nós na instituição como escola procuramos o conhecimento científico este conhecimento científico, necessita de um progresso e não de um regresso, quer dizer necessita de um avanço para outros patamares que deverão superar a base anterior e, Ensinar é a transmissão de valores de uma pessoa para a outra pessoa aquilo que eu sei partilhando com o outro isso aqui é ensinar.
73. **Rany Chocolate:** Eu diria que Conhecimento é o saber, progresso científico é um desenvolvimento avanço da ciência em escalas sem, no entanto fugir do científico, Ensinar transmissão de valores, transmissão de conhecimentos, eu sou de opinião de que tudo que se ensina deve estar ligado à educação.
74. **Rossana Dilo:** Para mim conhecimento é tudo aquilo que a pessoa sabe e que foi aprendendo ao longo da sua vida, desde que nasce até a morte. Progresso científico é quando a pessoa consegue mediante o conhecimento aplicar em outras situações. Ensinar é a transmissão da cultura à outras pessoas.
75. **Francisco Chocolate:** Tem uma questão que eu acho que poderíamos atrelar a esta que está ligada a questão da transmissão de valores tal como vocês o dizem, refletindo sobre o ensino, bem ao falarmos de valores e nela estão imbuídas as questões tradicionais, dentro do ensino como vocês acham que deveriam ser debatidos esses valores?
76. **Antônio Chocolate:** Bem quando inculcamos a tradição dentro do Ensino, ora cada povo cada cultura, portanto nós temos que saber em linhas o que se constitui em uma verdade isso é procurar situar um determinado conteúdo teórico num contexto cultural de um determinado

povo, assim estaremos alavancando um pouco, porque não é de pré para mão que eu vou transmitir um determinado conhecimento a um aluno porque isso a partir de hoje é assim, acho que não vai dar certo,

77. **Francisco Chocolate: Por que?**

78. **Antônio Chocolate:** Porque as mudanças devem ser feitas paulatinamente e procurar criar um espírito crítico nas novas gerações porque nem tudo o que herdamos dos nossos antepassados é salutar no mundo moderno, no mundo contemporâneo, há também coisas que na outrora existiam e hoje já não são utilizados, no entanto é necessário preservar a cultura de um povo! Sim é necessário mas nos aspectos positivos porque há questões culturais educativas também adaptando a realidade de cada povo, como por exemplo o resgate do uso do traje africano por parte dos alunos das escolas do ensino de base na província de Cabinda.

79. **Francisco Chocolate: Acham que é importante por exemplo ser tratado de algumas questões que constituem em Tabus no caso do feitiço aqui no Universidade pelos professores?**

80. **Antônio Chocolate:** A mim acho que é importante tratar disso na escola, pois é muito importante nós sabermos os diferentes tipos de conhecimento porque dentro da cultura essa cultura é estudada cientificamente, o feitiço é um ensinamento também estudado para alguém ser feiticeiro é porque aprendeu de alguém, mas a sua transmissão é que nós não conhecemos, contudo existe gente que é formada em ciências ocultas, noutra lado, podemos dizer que o feiticeiro é aquele que tem a capacidade de inventar determinadas coisas que consegue mudar algo para uma outra coisas, no contexto angolano o feiticeiro é aquele que mata naturalmente.

81. **Rossana Dilo:** Acho que alguma coisas devem ser muito bem pensadas antes de serem tratadas na sala de aula. Por exemplo se estivermos a trabalhar com adultos acho que podemos tratar, agora se estivermos a trabalhar com crianças, deve se ver muito bem isso, pois poderia trazer algum problemas com as famílias.

82. **Rany Chocolate:** Acredito ser importante o ensino nas escolas sobre as questões ligadas ao feitiço para que a gente possa desmistificar alguns assuntos que nos chegam em relação a estes casos, se calhar aqui seria o bom para aclarar melhor as pessoas sobre essas práticas, porque na nossa realidade o feitiço é definido como tudo aquilo que é oculto e tem um cunho negativo.

83. **Antônio Chocolate:** Não deveria ser assim, as pessoas interpretam muito mal as coisas, temos que ver isso no outros sentido.

84. **Rany Chocolate:** Isso mesmo, temos muita coisa que é feitiço e isto pode ser classificado como feitiço.

85. **Albertina Nvidi:** A depender da classe e do nível acho pode. Mais temos que entender que na escola nós temos muitos alunos de diferentes culturas e religiões, onde algumas aceitam isso e ou não. Então temos que ter muito cuidado com estas matérias. Eu acho que por isso, o nosso governos não pois estas matérias nos currículos do Ensino de base.

86. **Francisco Chocolate: Como vocês descrevem a atuação dos vossos professores em sala de aula?**

87. **João Baptista:** A partir do terceiro ano até ao quarto os professores melhoraram muito, talvez é pelo facto de a maior parte destes estar a estudar, no primeiro e no segundo ano a atuação foi Média. Contudo temos que admitir que neste último ano os professores tem encorajado muito os alunos para os estudo, coisa que nos dois primeiros anos não se observava

88. **Rany Chocolate:** Para mim os dois últimos anos foram os melhores não tive muitas dificuldades, agora dá para ver que o que eles querem que a gente faça é que sejamos mais responsáveis muitos destes tem passado esta mensagem para nós, encorajamentos para a nossa atividade.

89. **Antônio Chocolate:** A atuação vai melhorando ano após ano, ontem davam aulas de um jeito mais voltado para a metodologias do tipo tradicional, hoje vê-se que alguma coisa mudou, alguma coisa vai melhor, acho que os mesmos estão a acompanhar um pouco a dinâmica da evolução da ciência, estão um pouco mais ativos e pedem que nós também possamos acompanhar esse ritmo, hoje já mandam investigar, já debatem certo assuntos com os alunos, anteriormente era só você uma pergunta que o professor quase que te ofendia, agora estão um pouco abertos.

90. **Rossana Dilo:** Bem na minha parte acho os professores melhoraram muito, nota-se um grande esforço na maior parte deles principalmente agora aqui no último ano para que a

- gente tenha conhecimento sobre as matérias, já criam espaços de debates, dão temas de investigação e deixam os alunos discutirem entre si só depois eles dão o remate, acho que isso deveria começar desde o primeiro ano e não apenas no último ano.
91. **Albertina Nvidi:** Por mim, acho que há muita melhoria, ontem os docentes não conseguiam justificar certas posições sobre a matéria que davam, viam ditavas e davam algumas explicações que não nos convenciam e, ninguém poderia perguntar senão era praticamente ofendido pelo professor. Tinham um estilo que quase amedrontava os estudantes. Hoje por conta de que muitos estão em formação as coisas mudaram muito. Já falam, conversam, debatem e mais outras coisas.
92. **Francisco Chocolate: Como vocês se preparam para as aulas e para as provas?**
93. **Aantónio Chocolate:** Depende das cadeiras, há cadeiras que nos permite de forma coletiva e existem outras que a gente sozinho consegue se prepara para a prova lendo as noite, e dando o material para outras pessoas lerem e a gente vai captando, depende de como o professor avalia, pois tem uns que dão perguntas de desenvolvimento e outras perguntas diretas que exigem decorar alguma matéria.
94. **João Baptista:** bem em função da forma como o professor elabora a prova nós preparamos de forma coletiva e individual. Por vezes procuramos ajuda de outras pessoas mais entendidas da matéria para nos aclarar o conteúdo, recorremos a livros e outros materiais sempre para querer saber mais sobre o assunto tratado em aula, já nas provas, depende de como o professor elabora as mesmas.
95. **Rany Chocolate:** Nos dois últimos anos tenho estado muito atento aos debates que acontecem aqui na sala de aula e pego as perguntas que são mais feitas para depois estudar mais elas, porque as questões das provas saem dali mesmo, quando tenho dúvidas procuro em casa entender melhor e quando não consigo trago na escola e peço ajuda dos colegas.
96. **Albertina Nvidi:** Depende da forma que o professor dá aulas e como ele elabora as matérias. Aqueles que pedem as coisas como ele ensino, então não tem jeito, a gente deve decorar, aquele que aceita a argumentação do aluno, ali é mais fácil, pois é só ler a matéria e depois fazer uma interpretação da atuação com base o que o professor pediu.
97. **Francisco Chocolate: Onde está o vosso prazer em ser estudante do ISCED?**
98. **João Baptista:** Era um sonho mesmo do Ensino Médio, ser um estudante universitário, então uma vez em que eu já estava a dar aulas, procurei fazer uma formação que vai de encontracom o meu trabalho, uma vez que eu sou professor então procurei mesmo estar nessa área, pois está ligada as ciências da educação aqui eu consigo consolidar as coisas e há uma inovação. Também, aqui eu consigo aprimorar a profissão que eu exerço de ser docente, não olhando somente pelo estímulo, quer dizer há um estímulo psicológico quer dizer amar agora a profissão, não olhar pelos interesses materiais mas amar a profissão, a partir daquilo que eu observo na instituição onde estou e procuro me inspirar nas coisas boas que são apresentadas por aqui pelos meus mestres, como dizem tais mestres, tal aluno e assim, para também melhorar as minhas atividades lá onde eu atuo.
99. **Antônio Chocolate:** Na minha parte o Ensino Médio é que me traduziu que eu tinha que fazer Ciências da Educação, tinha que ter um perfil único, ser professor de carreira, porque não poderia, porque cada um tem as suas eh, eh, as suas inspirações, porque também ficaria um pouco ingrato eu que quero ser professor vou na formação de professores para depois ir em outra instituição que nada tem a ver com a minha formação, então eu tinha que ter uma formação vertical, médio professor e ir também nas ciências da educação, no ISCED e me deu bastante prazer de lá para cá me sinto muito professor.
100. **Albertina Nvidi:** A minha maior satisfação por ter entrado no ISCED e ter conseguido fazer o curso, peso embora não ser a minha primeira opção para a formação superior, mas hoje estou bastante satisfeita. Também porque toda a formação é sempre bem-vinda poderá fazer com que a gente tenha outras oportunidades nessa vida.
101. **Rany Chocolate:** Essa pergunta é meio simples, mas cá para mim está a me fazer um pouco de confusão, bem paramim o prazer está no curso que estou a fazer, pois agora eu consigo, consigo, fazer muita coisa que antes eu só ouvia dizer, não obstante a falta de emprego, importa salientar que estou aqui no ISCED, o melhor seria se eu estivesse a dar aulas, muitas das vezes isso já seria por si só um fator de desmotivação tendo em conta a situação atual e as dificuldades que existem para se inserir no mercado de trabalho, mas consigo fazer alguma coisa. O meu prazer está na formação que estou a ter que se constitui em um bem pessoal e não só para as pessoas também que conosco coabitam.

102. **Rossana Dilo:** Bem o meu prazer está no fato de ser estudante universitários e ter a certeza de que amanhã poderei estar a trabalhar e contribuir no desenvolvimento de outros mediante a educação.
103. **Francisco Chocolate:** O que vocês acham que deveriam aprender aqui e que não estão a aprendendo, ou seja, o que vocês acham que se deveria ser trabalhado por aqui com maior intensidade para que vocês possam realizar a vossa atividade sem sobressalto?
104. **Rany Chocolate:** Bem por mim é mesmo educação em valores, bem aqui eu acho, nós temos cadeiras temos professores que conseguem inculcar assim na nossa mente, o que diz respeito ao autoconhecimento, a maneira como nos dirigimos, mas tenho notado que é insuficiente, acho que se nós formos a ver, por exemplo o meu trabalho está um pouco ligado a transtornos comportamentais, mentais a ansiedade e o resto, nota-se que nós aqui vivemos muita ansiedade, principalmente, os estudantes universitários também em sua maioria eu diria a maioria porque eu vejo é uma realidade daqui da nossa casa, temos muitos estudantes ansiosos que passam por problemas que muitas das vezes se os docentes conseguissem sacrificar alguns minutos, porque tudo quanto a gente está aprendendo por aqui deve aplicar na vida real no serviço pessoal, então se os docentes pudessem sempre sacrificar minutos nas suas aulas para conselhos aulas, para que pudessem focar ali alguns aspectos ligados a vida e a profissão acho que o índice de ansiedade e preocupação excessiva diminuiria um pouco e não se nota muito isso, falou de matemática e é só ali mesmo pois o professor só ensina nesse caso a matemática da escola e agora a matemática da vida está onde? É esta a fala de, por exemplo eu comparo isso a pessoa que tem todo o tempo para buscar e falar com os outros sobre a vida mais não consegue falar com os seus filhos em casa, está a ver é sempre importante quando você consegue não só aquilo que é escrito aquilo que é feito, o importante é conseguir desmitificar isso e trazer para a vida. Isso aqui, sinceramente a Universidade acho que não ensina, pelo menos eu tenho notado isso.
105. **António Chocolate:** Bem do meu ponto de vista aquilo que eu necessitava ter aqui e não consegui ter é algumas aulas práticas em certas cadeiras do nosso ramo, nós temos algumas cadeiras que precisamos de algumas aulas práticas e que nós não tivemos, é isso nós não temos, não temos nenhum centro de estudo e investigação onde nós pudéssemos rever a nossa atuação e estar mais dentro dos assuntos tratados em nossa área, pois muitas das disciplinas que nós tivemos foram mais teóricas e sem nenhuma prática, precisamos mais da vinculação prática entre o que é dado na teorias e os problemas reais que vamos encontrar no terreno onde estaremos a exercer a nossa atividade.
106. **Albertina Nvindi:** Eu acho que em vez dos professores virem aqui e trazer fascículos muitos destes bem ultrapassados, deveriam nos ajudar a refletir mais sobre as situações que ocorrer em nossas escolas para que a quando nós formos trabalhar tenhamos conhecimento suficiente pra resolver estas situações. Temos dificuldades de entender o funcionamento de algumas teorias porque os professores não nos apresentam os assuntos mediante as teorias. Acho que deve haver mais debates de modo que cada aluno possa expor sua opinião e depois saímos com uma única opinião mediante as análises.
107. **João Baptista:** Bem para mim o que considero que deveria aprender e quase que isso foi pouco trabalhado entre os docentes é a ligação da teoria com a prática, a nossa formação é muito teórica e com pouca prática, alguns professores até tentam e, isso nós reconhecemos, tentam mostrar o caminho e depois te dizem: Meu amigo esse é o caminho que você deve seguir uma vez que o professor te dá o caminho agora tem de ser cada uma ir atrás disso para poder saber como se faz as coisas, pois se nós aproveitamos isso poderemos ter maior conhecimento sobre os assuntos.
108. **Francisco Chocolate:** O Ensino aqui é mais teórico ou existe uma ligação entre a teoria e a prática?
109. **António Chocolate:** No campo pedagógico existe uma ligação entre a teoria e a prática, pois nós nos formamos aqui como professores e vamos depois dar aulas de nas escolas nas disciplina de prática, então há essa ligação, pois você tem de saber fazer um plano de aula e aplicar aquilo na sala de aula. Na sala de aula algumas vezes faz alguma simulação em determinados casos para que se possa entender o sentido prático da coisas, alguns docentes em suas aulas exigem que os estudantes tragam exemplo da sua realidade para melhor compreender o fenómeno em estudo.
110. **Francisco Chocolate:** Bem gente uma última palavra da vossa parte, o que vocês querer dizer sobre tudo quanto acabamos de abordar aqui?

111. **Antônio Chocolate:** Bem em primeiro lugar eu gostaria de lançar um apelo aos professores para que os outros que vierem nessa casa não possam viver o mesmo que a gente viveu por aqui em segundo lugar que os professores sejam mais pacientes e atuam com firmeza com amor e desenvolverem cada vez mais a sua dinâmica científica, ou seja, desenvolver mais conhecimentos em sua área de especialidade dada a cadeira que lecciona, procurarem se formar em suas áreas de atuação e não fora delas, por exemplo alguns professores são formados em Pedagogia mas vai fazer o mestrado em Direito, isso não lhe ajuda em nada, o importante não é ter o título mas deve procurar desenvolver-se na sua linha de Pesquisa no sentido de melhor se engajar nas suas aulas para que os alunos possam entender a matéria e aplicar esse conhecimento em outras realidade. Devem ter os alunos como parceiros e não como inimigos, ou como coisas que nada sabem.
112. **João Baptista:** Para mim gostaria que os professores melhorassem também nos aspectos da transmissão, porque existem fascículos que estão nas mãos dos professores desde que o ISCED foi fundado, nos 90, então o professor, deve ser crítico e dinâmico, melhorar dia após dia, aquela virgula desde o ano 90 até hoje existe, o professor deve ser crítico, melhorar dia após dia, afim de os estudantes também serem muitos críticos. Deixaremos de ser reprodutores de conhecimento para produtores. Deve haver mais diálogo, conversa e buscar mais os aspectos da realidade social para trabalhar com os alunos.
113. **Albertina Nvidi:** Apelar aos professores para trabalharem mais com o espírito de amor, terem paciência no que fazem e saberem que nós estamos aqui é porque precisamos aprender alguma coisa para ensinar amanhã aos outros, Se eles nos tratarem mal que exemplo poderemos dar aos outros, se eles nos ensinarem mal nós conseguiremos dar resposta as situações que nos são apresentadas, então da minha parte alguma coisa está sendo feita, mas precisa-se mais ainda, muitos professores precisam pensar na verdade qual é papel deles aqui. Precisam saber que o aluno já não é mais aquele que nada sabe, mas que já traz algum conhecimento e esse conhecimento se for compartilhado poderá trazer coisa melhor, eu acho que é isso que os professores devem fazer.
114. **Antônio Chocolate:** Sim partindo também de um princípio pedagógico que diz que o professor em cada ano deve renovar os seus conteúdos, mas esse princípio aqui no ISCED não existe. Gostaríamos que muitos dos professores deixam de se posicionam como se diz na pedagogia tradicional de transmissores de conhecimentos. Pensam que os alunos nada sabem, chegam e querem intimidar os estudantes o que em certa modo nos verificamos que é mais aqueles que demonstram fraquezas no conteúdo que lecciona, porque os outros até são bons. Muitos não conseguem mudar nenhuma só virgula da matéria que usou o ano anterior. Se usou a palavra alimentação esse ano tenta por alimentar que tenha o mesmo sinônimo, que mude alguma coisa, agora o mesmo fascículo desde o primeiro decete da cadeira até ao atual, nada muda.
115. **Rany Chocolate:** Sim em relação aos estudantes, eu gostaria de dizer que se limitassem um pouco mais no empenho, pois em função da situação social por que passam muitos professores muitos destes já se desanimam logo na partida, atrelando a isso aos boatos que são lançados dos professores da Instituição fazendo que muitos entrar já com receio e timidez. Seria bom primeiro conhecer só depois tirar uma opinião acerca da pessoa, pois tem professores que se você for a ouvir o que vem falando dele você é capaz de dizer que não vou para aquela escola. Em relação aos professores, gostaria que os mesmo fossem mais exigentes no trabalho que fazem, pois só teremos bons alunos se os professores serem muitos exigentes no trabalho, isso fará que os alunos também se apliquem o máximo, que fossem mais além dos textos ou dos fascículos, mais seminários em aulas e trabalho em equipes fora e dentro, aquilo que tem que se ensinar mais e que não tem nada a ver com a gente.