



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO
SUPERIOR NA UNIVERSIDADE ANGOLANA

Tese apresentada à Universidade Católica de Moçambique para a obtenção
do grau de doutor em Inovação Educativa

por

Eugénio Namuele Guli

Nampula, Junho de 2021



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO
SUPERIOR NA UNIVERSIDADE ANGOLANA

Tese apresentada à Universidade Católica de Moçambique para a obtenção
do grau de Doutor em Inovação Educativa

Por Eugénio Namuele Guli

Sob Orientação de Prof. Doutor Júlio Taimira Chibemo

Faculdade de Educação e Comunicação

Junho de 2021

Declaração de honra

Eu, Eugénio Namuele Guli declaro por minha honra que a presente Tese de Doutoramento é resultado da minha investigação pessoal, sendo todo conteúdo original e todas as fontes consultadas estão devidamente citadas no decorrer do texto, assim como nas referências bibliográficas. A mesma nunca foi apresentada em nenhuma instituição para a obtenção de qualquer grau académico.

Dedicatória

A

Adélia Adelaide C. Guli

Amada esposa e companheira fiel, a quem devo parte da minha vida

Aos

Filhos Chia (de feliz memória), Di, Lorita, Nila, Aleluia, Geli, Fani e Emi

Com muito amor e carinho

Aos

Meus pais António Guli “*Tchama Tchallengue*” e Laurinda Esperança “*Palassa*” e irmão Emiliano Jamba “*Ndjamba ya Kuvela*”, todos de feliz memória,

Com muita saudade.

Agradecimentos

A lista é longa e, por ser homem, a omissão de nomes prováveis não é sinónimo de ingratidão ou falta de reconhecimento, é somente por ser homem. Por este facto, peço já as desculpas àqueles que não forem mencionados. Deste modo, agradeço:

Ao Prof. Doutor Pe. Alberto Ferreira, antigo Reitor da Universidade Católica de Moçambique, por ter decidido gentil e favoravelmente além da solicitação, à redução da minha propina em cinquenta por cento, pagando o mesmo valor que os doutorandos nacionais;

Às irmãs Mercedárias da Caridade na cidade de Maputo, Maria Fátima Lando Liberal (a superiora), Rute Manuela de Sousa Mesquita, Alita Duarte e postulantes Bernarda Chissamba Celestino, Sónia Maurício António e Virgínia Kebana Dias Augusto, e às irmãs Mercedárias da Caridade de Nampula, Felícia Nassingui Ester (a superiora), Ester Elias Covane, Madalena Jacinto, pelas quais fui benevolentemente alojado e cuidado;

Às irmãs da Congregação da Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor em Nampula, Eva Pedro Ribeiro (Superiora) e Luzia Chilombo Sangamba pelo amparo que me prestaram;

À irmã Dilénia Albertina Luís Alberto (de feliz memória) do Bairro Carrupeia, em Nampula, que, com muito afecto, consideração e responsabilidade de mãe, arrendou-me a casa na primeira sessão presencial das aulas;

Ao Director Geral do Instituto Superior Pedagógico Específico e todo o seu elenco do Conselho de Direcção Restrito, pela concepção da bolsa interna para a frequência de aulas;

Aos irmãos na fé na congregação de Cafarnaum no Espaço do saber Angola que oraram a favor das viagens e estadias nas terras de Samora Moisés Machel e aos irmãos na fé da Congregação da Assembléia de Deus Pentecostal no Bairro do Muahivire em Nampula Moçambique;

Aos meus irmãos, Teresa Ngandala Esperança Guli, Filipe Chivela Guli, Josefina Wandu Guli e António Calundungo Guli, pelo afecto e consideração que sempre me brindaram;

À Universidade Angolana, por ter aceitado que a pesquisa fosse feita nesta instituição;

Aos participantes anónimos que, sem receio nem agravo, exprimiram os seus sentimentos durante as entrevistas para adornar com o conteúdo necessário e fundamental para essa pesquisa;

Aos peritos que fizeram parte da equipa de avaliação da proposta feita para a formação de professores da Universidade Angolana que, com muita franquesa, objectividade e profissionalidade fizeram comentários promissores que ajudaram a melhorar a proposta feita.

Ao meu tutor Prof. Doutor Júlio Taimira Chibemo, um reconhecimento especial.

O meu muito obrigado.

Resumo

As sociedades desenvolvem-se quando apostam na formação do seu homem para corresponder com os seus anseios. Esta formação ocorre nas instituições escolares que aplicam as políticas de ensino de acordo a visão do governo. O estudo apresentado está em volta da formação pedagógica de professores de Ensino Superior na Universidade Angolana. Trata-se de um estudo indispensável, uma vez que Angola está empenhada no alcance de um ensino de qualidade que lhe catapultará ao ranking das 10 melhores universidades de África. Para o efeito, é necessário apostar na formação de qualidade dos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, munindo-os de aspectos pedagógicos e metodológicos, pois são eles os motores que carburam os formandos para esse desiderato. A pesquisa partiu do pressuposto da pergunta de investigação mediante a qual se pretendeu saber como ocorre a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana em Angola. O objecto de estudo é o processo da formação pedagógica dos professores de Ensino Superior. Seleccionou-se o estudo de caso pelo facto de ser particular e ocorrer numa instituição específica e num contexto próprio, não podendo serem generalizados os seus resultados. O objectivo geral foi estudar o processo da formação pedagógica dos professores de ensino superior nesta universidade e, para a sua concretização, foram elaborados os seguintes objectivos específicos: (i) verificar as políticas de formação pedagógica dos professores de ensino superior; (ii) analisar as formas e os tipos de formação pedagógica dos professores; (iii) identificar as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior; (iv) descrever a importância, por parte dos professores, da formação pedagógica dos professores de ensino superior; (v) identificar os modelos, os tipos e as modalidades de formação pedagógica dos professores de ensino superior; e (vi) propor um modelo de formação pedagógica dos professores. Esses objectivos transformados em categorias serviram de roteiro orientador da pesquisa. Defendeu-se o pressuposto teórico de que um modelo de formação pedagógica concebido na cultura e contexto da universidade pode trazer melhores competências aos professores formandos nos cursos de agregação pedagógica da universidade Angolana. Para o trabalho empírico, foram seleccionados participantes constituídos por quatro professores formandos, dois professores formadores e dois gestores dos cursos de agregação pedagógica. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada com cinco categorias, onde cada variável exprimiu de forma espontânea e livre as suas apreensões às questões colocadas. Das três categorias das variáveis foi possível apreender que a formação pedagógica é imprescindível para uma qualidade de mediação dos conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem e a instituição que a promove tem grandes benefícios vencendo a concorrências. Foi possível apreender que o projecto pedagógico do curso não é da autoria da universidade em estudo, mas importado de outra universidade com contexto e cultura diferentes. Essas informações recolhidas deram suporte à necessidade de um modelo de proposta de formação pedagógica dos professores de ensino superior para a universidade Angolana.

Palavras-chave: Ensino Superior, formação pedagógica de professores, competências do exercício docente, modelos de formação docente.

Summary

Societies develop when they invest in training their people to meet their aspirations. This training occurs in school institutions that apply education policies according to the vision of the government. The study presented is about the pedagogical training of Higher Education teachers at the Angolan University. It is an essential study, since Angola is committed to achieving a quality education that will catapult it to the ranking of the 10 best universities in Africa. To this end, it is necessary to invest in quality training for the mediators of the teaching-learning process, equipping them with pedagogical and methodological aspects, since they are the engines that drive the trainees towards this desideratum. The research was based on the assumption of the research question: how does the pedagogical training of Higher Education teachers take place in the Angolan University in Angola? The object of study is the process of pedagogical training of Higher Education teachers. The case study was selected because it is particular and occurs in a specific institution and in a specific context, and its results cannot be generalized. The general objective was to study the process of pedagogical training of higher education teachers in this university and, to achieve it, the following specific objectives were elaborated: (i) to verify the policies of pedagogical training of higher education teachers; (ii) to analyse the forms and types of pedagogical training of teachers; (iii) to identify the competences necessary for the exercise of teaching in higher education; (iv) to describe the importance, on the part of teachers, of the pedagogical training of higher education teachers; (v) to identify the models, types and modalities of pedagogical training of higher education teachers; and (vi) to propose a model of pedagogical training of teachers. These objectives transformed into categories served as a guiding script for the research. The theoretical assumption was made that a pedagogical training model designed in the culture and context of the university can bring improved competencies to teacher trainees on pedagogical aggregation courses at the Angolan university. For the empirical work, participants consisting of four teacher trainees, two teacher trainers and two managers of the pedagogical aggregation courses were selected. The instrument for data collection was a semi-structured interview with five categories, in which each variable freely and spontaneously expressed its apprehensions of the questions posed. From the three categories of the variables it was possible to apprehend that the pedagogical training is indispensable for a quality of mediation of the knowledge during the teaching-learning process and the institution that promotes it has great benefits winning the competition. It was possible to apprehend that the pedagogical project of the course is not of the authorship of the university under study, but imported from another university with different context and culture. This information gathered provided support for the need for a model proposal for the pedagogical training of higher education teachers for the Angolan university.

Keywords: higher education, pedagogical teacher training, teaching skills, models of teacher training.

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

a.C – Antes de Cristo
CAP – Curso de Agregação Pedagógica
CaP – Curso de actualização Pedagógica
CASA-CE – Convergência Ampla de Salvação de Angola – Coligação Eleitoral
CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
d.C – Depois de Cristo
EaD – Ensino a Distância
EFP – Escola de Formação de Professores
EN – Estrada Nacional
FEA-USP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
ICE – Instituto de Ciências de Educação
IDES – Inovação Docente em Educação Superior
IES – Instituições de Ensino Superior
IMN – Instituto Médio Normal
INE – Instituto Normal de Educação
ISPE – Instituto Superior Pedagógico Específico
ISPP5 – Instituto Superior Politécnico Privado Cinco
LBSEE – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola
MS – Magistério Secundário
Mt. – Mateus
NE – Nordeste
NO – Noroeste
OGE – Orçamento Geral do Estado
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA – Processo de Ensino/ Aprendizagem
PNFQ – Plano Nacional de Formação de Quadros
PPC – Projecto Pedagógico Curricular
RTFC – Regulamento de Trabalhos de Fim de Curso
SADC – Southern Africa Development Community
SE – Sudeste
SIGA - Serviços Integrados de Gestão Académica
s/d. – Sem data
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UA – Universidade Angolana
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Desporto e Cultura
UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola
W – Oeste

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Política de formação pedagógica	
1.1. Compreendendo a política de formação pedagógica	13
1.2. Áreas da formação pedagógica	21
1.2.1. Formação profissional	22
1.2.2. Formação metodológica	26
1.2.3. Formação moral profissional	28
Capítulo II – Formas, modalidades e tipos de formação pedagógica	
2. Formação pedagógica do professor	35
2.1. Formação pedagógica inicial	37
2.2. Formação pedagógica contínua ou em serviço	57
2.3. Modalidades de formação pedagógica dos professores	60
2.4. Tipos de formação pedagógica	62
2.4.1. Curso de agregação pedagógica (CAP)	62
2.4.2. Curso de actualização pedagógica (CaP)	63
2.5. Outras formas de formação pedagógica.....	64
2.5.1. Grupos de pesquisa	64
2.5.2. Grupos de avaliação de trabalhos científicos.....	65
2.5.3. Comissão de avaliação de desempenho docente.....	67
Capítulo III – Competências do exercício docente no ensino superior	
3.1. Discutindo o conceito de competências.....	70
3.2. O exercício docente no ensino superior	71
3.3. Competências do professor do Ensino Superior.....	76
3.4. Necessidade da formação pedagógica do professor do Ensino Superior.....	89
3.4.1. Núcleo de formação pedagógica dos professores	91
3.4.1.1. Objectivos	91
3.4.1.2. Conteúdos	95
3.4.1.3. Métodos	96
3.4.1.4. Recursos didácticos	98
3.4.1.5. Formas de Organização do processo de ensino	99
3.4.1.6. Formação de atitudes, hábitos, habilidades, convicções, aptidões....	99
3.4.1.7. Avaliação	100
Capítulo IV – Importância da formação pedagógica dos professores	
4.1. Benefícios da formação pedagógica	102

4.2. Perigos da falta de formação pedagógica	108
4.3. Periodicidade da formação pedagógica	109
Capítulo V – Modelo de formação de docentes de ensino superior	
5.1. Modelos de formação pedagógica dos docentes	110
5.1.1. Modelo aplicacionista de conhecimentos.....	111
5.1.2. Modelo de formação profissional que reconhece o aluno	113
5.1.3. Modelo baseado na convergência entre a política pública e a Pesquisa	117
5.1.4. Modelo da elevação do <i>status</i> profissional do ensino	119
5.2. Modelos teóricos de formação pedagógica	123
5.3. Modelo da total independência	124
5.4. Modelo da total independência <i>versus</i> complemento da actividade	125
5.5. Modelo da total independência exercida por formador.....	125
5.6. A total dependência da IES solicitante e a total independência do mercado	126
5.7. Dependência <i>versus</i> independência da IES solicitante/ posição estratégica no mercado	126
Capítulo VI – Enquadramento metodológico	
6.1. Preliminares da pesquisa	129
6.2. Limitações do estudo	130
6.3. Considerações éticas	130
6.4. Tipo de estudo	131
6.5. Campo de estudo	132
6.6. Participantes do estudo.....	135
6.7. Metodologia	136
6.8. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	137
Capítulo VII - Análise, interpretação e discussão dos resultados do diagnóstico	
7.1. Análise categorial e de discurso dos formandos	145
7.2. Análise categorial e de discurso dos professores formadores	149
7.3. Análise categorial e de discurso da coordenação do curso	155
7.4. Considerações finais sobre o diagnóstico.....	160
Capítulo VIII - Proposta do Modelo de Formação Pedagógica dos Professores	
8.1. Fundamentação da proposta	163

8.1.1. Fundamentação filosófica	164
8.1.2. Fundamentação pedagógica	165
8.2. Sistema de objectivos da proposta	167
8.3. Premissas da proposta	168
8.4. Requisitos da implementação da proposta	169
8.5. Etapas da implementação da proposta	169
8.6. Caracterização da proposta	170
8.7. Modalidades de formação nos cursos de agregação pedagógica	171
8.8. Proposta do modelo de formação pedagógica na universidade angolana	172
8.9. Modelos teóricos propostos de formação pedagógica dos docentes	173
8.9.1. Simbiose dos modelos de aplicação de conhecimentos e de Formação profissional que reconhece o aluno, para o curso de agregação pedagógica primária.....	173
8.9.2. Simbiose dos modelos baseado na convergência entre a política Pública e pesquisa e o da elevação do status profissional de Ensino, para o curso de agregação pedagógica secundária	174
8.10. Conteúdos dos cursos de formação pedagógica	175
8.10.1. Conteúdos do curso de agregação pedagógica primária	176
8.10.2. Conteúdos do curso de agregação pedagógica secundária	178
8.10.3. Outras formas de formação pedagógica	180
8.11. Método explorado para a avaliação e validação da proposta pelos peritos	181
8.12. Processamento, análise e avaliação da proposta pelos peritos.....	182
CONCLUSÕES.....	187
RECOMENDAÇÕES	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
APÊNDICES	202
ANEXOS	231

Índice de Esquemas, Figuras, Gráficos, Quadros e Tabelas

Esquema nº 1 – Princípios comuns de aprendizagem	23
--	----

Esquema nº 2 – Formação de professores	36
Esquema nº 3 – Modelo de gestão de conflitos	45
Esquema nº 4 – Estratégias de combate a indisciplina na sala de aula	46
Esquema nº 5 – Interacção das competências	76
Esquema nº 6 – Categorias das habilidades pedagógicas do professor	79
Esquema nº 7 – Competências do docente universitário	88
Esquema nº 8 – Interacção das categorias do domínio cognitivo	93
Esquema nº 9 – Capacidades do domínio sócio-afectivo	94
Esquema nº 10 – Capacidades a desenvolver no domínio psico-motor	95
Esquema nº 11 – Interacção das categorias de base do conhecimento	120
Esquema nº 12 – Estrutura do trabalho docente	122
Esquema nº 13 – Proposta do modelo de formação pedagógica docente	172
Esquema nº 14 – Valores da escala dos limites superiores de categoria	186

Índice de Figuras

Figura nº 1 – Classificação de métodos	97
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 –Orçamento da educação em percentagem do orçamento geral do estado.	53
--	----

Índice de Quadros

Quadro nº 1 – Pilares do potencial de aprendizagem	80
Quadro nº 2 - Competências docentes	84
Quadro nº 3 – Legenda da proposta do modelo de formação pedagógica	172

Índice de Tabelas

Tabela nº 1 – Participantes ao estudo empírico	136
Tabela nº 2 – Categorias e subcategorias da entrevista aos docentes formandos	140
Tabela nº 3 – Categorias e subcategorias da entrevista aos docentes formadores	141
Tabela nº 4 – Categorias e subcategorias da entrevista aos coordenadores	142
Tabela nº 5 – Unidades de registo e de contexto dos professores formandos	145
Tabela nº 6 – Unidades de registo e de contexto dos professores formadores	149
Tabela nº 7 – Unidades de registo e de contexto da coordenação do curso	155
Tabela nº 8 – Unidades Curriculares do Curso de Agregação Pedagógica Primária ...	177
Tabela nº 9–Unidades Curriculares do Curso de Agregação Pedagógica Secundária..	179
Tabela nº 10 – Unidades Curriculares/ Outras formas de Formação Pedagógica dos Docentes	180
Tabela nº 11 – Processamento dos resultados dos especialistas	183
Tabela nº 12 – Totais dos resultados do inquérito aos especialistas	183
Tabela nº 13 – Frequências absolutas dos dados dos especialistas	184
Tabela nº 14 –Frequências relativas acumuladas dos dados dos especialistas	184
Tabela nº 15 – Frequências relativas acumuladas segundo o método Delphi	185
Tabela nº 16 – Pontos de corte	185

Índice de Apêndices e Anexos

Apêndice i - Guião de entrevista aos professores formandos.....	201
Apêndice ii – Processamento dos dados dos professores formandos.....	206

Apêndice iii – Guião de entrevista aos professores formadores	211
Apêndice iv – Processamento de dados dos professores formadores.....	214
Apêndice v – Guião de entrevista aos coordenadores do curso.....	220
Apêndice vi – Processamento de dados dos coordenadores do curso.....	224
Apêndice vii – Inquérito aplicado aos especialistas para a avaliação do modelo.....	228

Índice de Anexos

Anexo 1 – Dec. nº 90/ 09 de 15 de Dezembro.....	231
Anexo 2 – Dec. Presidencial nº 191/18, de 8 de Agosto.....	232
Anexo 3 – Dec. Exec. nº 108/ 20, de 9 de Março.....	233
Anexo 4 – Dec. Presidencial nº 142/ 20, de 25 de Maio.....	234
Anexo 5 – Lei nº 17/ 16, de 7 de Outubro.....	235
Anexo 6 – Lei nº 32/ 20, de 12 de Agosto.....	236
Anexo 7 – Dec. nº 10/ 05, de 17 de Março publicado na Agência Angola Press.....	237
Anexo 8 – Tabela de distribuição normal padrão a).....	238
Anexo 9 – Tabela de distribuição normal padrão b).....	239

Introdução

Há muito que o Ministério do Ensino Superior da República de Angola tem vindo a defender a qualidade de ensino e, por conseguinte, a qualidade dos quadros formados nas diferentes instituições de ensino superior do país.

A necessidade da formação pedagógica é defendida e prevista pelo Dec 90/ 09, de 15 de Dezembro que regula o Subsistema de Ensino Superior em Angola, conforme reza o Art. 15º na sua alínea m) que salienta o apoio e a promoção da formação permanente dos docentes, investigadores e gestores das instituições de Ensino Superior.

Sendo que os demais quadros antes de o serem são lapidados pelo professor, no caso, médicos, juristas, economistas, engenheiros agrónomos, hidráulicos, de computação, de minas, biólogos marinhos, analistas, veterinários, entre outros, importa que os mediadores sejam verdadeiramente preparados pedagógica e didacticamente.

Por esta razão, a pesquisa tem como tema a formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana com o propósito de apreender como têm decorrido os cursos de agregação pedagógica, as suas modalidades de implementação, os tipos e as formas, tudo para se alcançar a qualidade de ensino e com ele a qualidade de produto a colocar no mercado.

A necessidade da formação pedagógica de professores vem enfatizar a tese de Freire (1999, cit. em Day, 2001) quando dizia “não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino” (p.14).

É evidente na visão acima, um valor de humildade e desconhecimento, um ápice do abstracto, isto é, para se ser valente é necessário reconhecer as fraquezas e supri-las pela formação. Os professores que não aderem às formações são orgulhosos, são vaidosos. A ciência é amiga da humildade e inimiga do orgulho. O orgulhoso fica nu, permanece magro, tornando o seu vocabulário académico raquítico, epilético e amorfo.

O Ministério do Ensino Superior, enquanto órgão autónomo, desvinculado do Ministério da Educação, e somente voltado para esse subsistema, alicerçou-se em 2008, embora tenha os seus germes em 2005 com a constituição da Secretaria de Estado para o Ensino Superior. Coube à proeza desta secretaria a apresentação das Normas Reguladoras do Ensino Superior por meio do Decreto Lei nº 90/09, de 15 de Dezembro.

É lamentável que, sendo Angola um país riquíssimo em recursos hídricos, minerais, em fauna e em flora e com solos aráveis, tendo um clima bastante convidativo para a exploração do turismo, um país potente política e militarmente em África, não tenha, infelizmente, nenhuma universidade no ranking das 50 universidades mais conceituadas de África. Este fenómeno deve constituir um incómodo a qualquer académico que ame a ciência e o seu país.

Esta ausência agrava-se ainda pelo facto de Angola andar à margem do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. Até Fevereiro de 2020, o Ministério do Ensino Superior não considerava, pode-se assim dizer, as formações feitas por outras modalidades que não sejam as presenciais e semi-presenciais, apesar de que o Decreto-Lei nº 90/09, de 15 de Dezembro, que regula o subsistema de Ensino Superior, regulamentar e defender a modalidade de ensino à distância, como se pode conferir, no artigo 26º no seu ponto 1 na alínea c), sustentado pela Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, no seu Capítulo IV, Secção IV artigo 89º.

A pandemia da COVID-19, por exemplo, acelerou a aprovação de um regulamento sobre o funcionamento do ensino à distância cujo Decreto Presidencial nº 59/20, de 3 de Março, serviu de suporte para a orientação das actividades académicas durante o período de estado de emergência, decretado desde 27 de Março de 2020 com a duração de Sessenta dias e, posteriormente, substituído pelo Estado de Calamidade que entrou em vigor a 26 de Maio do mesmo, cujo suporte legal é o Decreto Presidencial nº 142/20, de 25 de Maio.

Esta mudança brusca de visão governativa pegou muitos professores e toda a sociedade de surpresa pois não estavam preparados para lidar com as ferramentas digitais de ensino e pouco se preocupavam em aprimorar tais competências durante os anos anteriores, por um lado, e os pais e encarregados de educação não estavam preparados, pois o estado socio-económico das populações não permitia alinhar para esse tipo de formação por muitas razões como, a não electrificação do país, falta de computadores que trabalham a pilha ou a luz solar, internet cara e péssima pela falta de concorrência no mercado da telefonia móvel, por outro.

O próprio governo não esteve preparado para este fenómeno. Como consequência foi dando orientações de contingências e inconsistentes: tele-aulas, rádio-aulas, mesmo tendo a noção de que, em zonas urbanas e muito menos nas zonas rurais, nem todos possuem rádio ou televisão para acompanhar essas aulas de 10 min, tampouco a energia eléctrica é constante. Por meio do Decreto Executivo referenciado, o Ministério do Ensino Superior

foi orientando que as instituições e os professores escolhessem actividades académicas à distância. Todas as Instituições de Ensino Superior foram pegas de surpresa e tiveram de adaptar e aprimorarem os conhecimentos em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como *E-mail*, *google classroom*, *Zoom*, *Google meet*, *Facebook*, *WhatsApp* e outros para orientarem algumas actividades.

Tal foi a surpresa das instituições quando, depois de se irem adaptando a esta nova realidade das actividades académicas, o mesmo governo vir a terreiro para desvalorizar todo um esforço institucional de investimentos em TDIC que facilitou a monitoria das actividades à distância dos professores durante o período de estado de emergência, que teve a duração de dois meses, ao dizer que todas as actividades orientadas à distância não deveriam ser consideradas.

As diferentes metamorfoses políticas e académicas pelas quais Angola tem vindo a atravessar, podem estar, também, na base deste atraso desenvolventil das universidades e das instituições de ensino superior no geral. E, sem dúvida, a qualidade de ensino e dos perfis de saída dos quadros que terminam a graduação dependem também da qualidade dos actores de mediadores dos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecem-se a disposição empreendida pelo sector para a saída dessa crise de formação de quadros de nível superior, sendo que algumas se abstraem na aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em 2001, tendo se introduzido a Reforma Educativa em Angola em todos os subsistemas de ensino. Apesar de haver bom espírito da letra, a exploração e implementação foram viciadas, considerando que, no caso da reforma, houve uma antecipação mortal – implementar a reforma educativa sem a formação primária de professores que a pudessem suportar.

Um dado prático dessa disposição pode ser observado no lema que em 2019 norteou as acções do Ministério do Ensino Superior, segundo o qual: “Reforcemos as competências dos docentes para a garantia de um ensino de qualidade”. Este lema importa uma preocupação do governo e, bem vista, como basilar para se atingir a qualidade de ensino e chamar para si avanços na ciência e na tecnologia.

Tratando-se da Universidade Angolana, cujo objecto principal é a formação de profissionais técnicos de áreas como saúde, economia, direito, engenharia agrónoma, de computação e de minas, entre outras, e sendo que seus mediadores do processo de ensino

aprendizagem também são somente técnicos e não profissionais da educação, há uma necessidade imperiosa de formação pedagógica desses professores.

Garcia (1999, cit. em Correia, 2017) diz que “a formação de professores é um processo que afeta[sic. afecta] professores de níveis não universitários e que pouco tem a ver com os docentes da universidade” (p.1). Esta tese é contrária à ideia de Pimenta e Anastasiou (2012) que defendem a formação de professores de nível superior na vertente formação pedagógica porque muitos dos profissionais das áreas técnicas só têm experiência vicariante dos seus professores de nível médio ou mesmo daqueles que lhes formaram ao nível da graduação e mesmo na pós-graduação, mas nunca tiveram nenhuma experiência pedagógica em sala de aula.

Fica muito claro que para se ser professor não basta somente ostentar um nível académico de Mestrado ou Doutoramento, é necessário que se tenha uma preparação específica da arte de ensinar e mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficiente e prazerosa.

É a formação pedagógica dos professores que confere a identidade de profissional da educação. Apesar da formação técnica ser imprescindível para o desempenho das suas actividades, é a agregação pedagógica que lhe habilita a interagir com o estudante por meio dos conhecimentos científicos, didáctico-pedagógico e que fazem dele um professor por excelência, que buscará constantemente outros saberes a fim de que não lhe atinja a caducidade na profissão por falta da mestria na arte.

Observa-se que o professor não é formado antes de interagir com os estudantes em sala de aula. Entretanto, depois de estar em frente do aluno, mutilá-los, que se programam formações de agregação pedagógica; portanto, formações “pós-mutilação” que são formações reactivas e não pró-activas, e é nessas perspectivas onde se assentam as ideias acima expressas.

Durante essas formações, os professores vão cultivando competências necessárias ao exercício da profissão docente no Ensino Superior e abraçando os desafios incentivadores de ser professor.

A exclusividade da formação pedagógica dos professores de Ensino Superior torna-se importante na medida em que o conhecimento científico mais aprofundado contribui para uma melhor fundamentação dos programas de formação dos estudantes, permitindo

também saber e perceber como esse conhecimento é científico e pode ser eficaz para a formação do homem que se quer.

O Ministério do Ensino Superior de Angola foi objectivo ao definir o lema de 2019, pois não se pode falar da qualidade do produto, sem falar da qualidade do produtor. A qualidade do produto, no caso profissional saído da formação, depende da qualidade do docente que é produtor directo, depende da qualidade do apoio que o governo outorga aos docentes (fertilizantes – produtor indirecto) a fim de que se sintam valorizados, não só por meio da formação que ostentam ou se deseja, mas também pela qualidade de apoio dos incentivos que os governos fazem para os referidos quadros.

A experiência prática enquanto professor, a componente teórica de que se tem sido apropriada, aliadas ao convite que foi endereçado para mediar a troca de experiências pedagógicas com os docentes da Faculdade de Direito da Universidade Angolana em Fevereiro de 2017, as apreensões absorvidas nestas sessões e admoestação constante dos gestores na competência de seus docentes na mediação do processo de ensino aprendizagem, motivaram a concepção desta temática.

As duas componentes teórica e prática justificam-se com a máxima de Freire (1999, cit. em Garza, 2010) quando dizia “*La teoría sin experiencia es vacía. La experiencia sin teoría es ciega*” (p.177).

Tais componentes encerram muitos aspectos da qualidade de ensino que não se alcança sem o aprimoramento das competências pedagógicas, metodológicas, linguísticas, culturais dos professores que transformam o ideal político em acções pedagógicas rumo aos objectivos da concepção do homem que a sociedade aspira.

A pesquisa circunscreve-se somente no campo de actuação da Universidade Angolana e na temática pedagógica enunciada, podendo estabelecer ligações e hiperligações para os aspectos que podem adicionar mais ângulos de compreensão do fenómeno. Portanto, a mesma não é válida para outras instituições de ensino superior na Região que não estejam vinculadas a esta universidade.

A pesquisa teve como ponto de partida a seguinte questão: como ocorre a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana?

A pesquisa procurou compreender como têm sido desenvolvidas as formações pedagógicas e os *feedback* de formações nas actuações dos professores, ao longo das suas actividades docentes. Definiu-se como objecto de estudo desta pesquisa a formação

pedagógica dos professores da Universidade Angolana. O trabalho tem como objectivo central estudar o processo de formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana em Angola no âmbito de atribuição de competências necessárias para o exercício da docência.

Para perseguir o objectivo acima, definiram-se os objectivos específicos que constituíram o roteiro do trabalho de investigação:

- Verificar as políticas de formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana;
- Analisar as formas e os tipos de formação pedagógica dos professores da Universidade Angolana;
- Identificar as competências necessárias para o exercício da docência no Ensino Superior na Universidade Angolana;
- Descrever a importância da formação pedagógica dos professores do Ensino Superior para o exercício da docência na Universidade Angolana;
- Identificar os modelos, os tipos e as modalidades de formação pedagógica aplicados na formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana;
- Propor um modelo de formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana.

O alcance destes objectivos foi feito tanto pela construção de um estado de arte que sustentou a reflexão da problemática, quanto pela parte empírica partindo dos discursos dos professores que exercem a docência e que têm participado na formação pedagógica dos professores de Ensino Superior nessa instituição.

Para um melhor proveito no alcance dos objectivos, estes foram desdobrados em questões específicas de investigação, que desembocaram em categorias que constituíram o alicerce da recolha empírica, como a seguir se pode conferir:

- Quais são as políticas de formação pedagógica aplicadas aos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana?
- Quais são as formas, ou tipos de formação pedagógica oferecidas aos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana?
- Quais são as competências necessárias para o exercício da docência no Ensino Superior na Universidade Angolana?

- Qual é a importância que tem a formação pedagógica para o professor do Ensino Superior na Universidade Angolana?
- Quais são os modelos e as modalidades aplicados na formação pedagógica dos professores de Ensino Superior da Universidade Angolana?
- Que modelo se adapta na formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana?

A pesquisa pode servir como um recurso teórico, por abordar uma temática que parece ser de interesse do governo na dinâmica do Ensino Superior. Diferente dos demais subsistemas, onde se registam instituições exclusivas de formação de professores, o Ensino Superior, infelizmente, não possui instituições formadoras para os professores docentes deste subsistema, pelo que é responsabilidade exclusiva das respectivas instituições de ensino superior (IES) a formação dos seus quadros.

O normativo do Subsistema de Ensino Superior em Angola enfatiza a formação pedagógica como sendo importante e necessária a fim de que os professores usufruam das oportunidades que o sistema lhes outorga, deixando de reagir defensivamente e acomodarem-se às possibilidades nos padrões essencialmente isolados das suas culturas profissionais.

É por meio da formação específica que os professores se tornam distintos, com competências científica, pedagógica e didáctica, estruturadas de forma que lhes possam facilitar o pensar da prática pedagógica adaptando-a aos desafios face aos novos problemas, como conviver com a incerteza, com a transposição dos conhecimentos e com as situações dicotómicas e conflituosas (Priggol & Behrens, 2014).

A preocupação da formação pedagógica do professor do Ensino Superior tem sido levantada ao nível internacional, no sentido de se inovar as actuações didácticas. A falta da formação inicial voltada para os processos de ensino-aprendizagem faz com que a mestria de actuação docente: planificação, organização da aula, metodologia e estratégias didácticas, avaliação, interacção professor-aluno, lhes sejam desconhecidas teoricamente, desprestigiando-os de todas as acções atinentes ao exercício da docência (Almeida, 2012).

Volpato e Pinto (2012) ressaltam, por um lado, a visão do Banco Mundial que avançou estratégias para melhorar a educação superior no século XXI, resumindo-as em aumentar a qualidade no ensino e na investigação, à adaptação da educação superior às demandas do trabalho e a equidade. Por outro lado, os mesmos autores sublinham a dicotomia

reflexiva daqueles que dizem, como Pimenta e Anastasiou (2012), que a docência no Ensino Superior não requer formação no campo de ensinar, ressaltando, por isso, que essa tarefa se reduz única e somente ao domínio do conhecimento específico vindo da pesquisa ou experiência profissional dos sujeitos.

A visão estratégica do Banco Mundial, descrita no parágrafo anterior, é corroborada por Campos (2007) quando defende a formação pedagógica dos professores com a finalidade de formar profissionais versáteis, adaptáveis e flexíveis conforme as necessidades do mercado.

Para o efeito, Perrenoud et al. (2008) propõem algumas áreas de formação: uma transposição didáctica baseada na análise das práticas em suas transformações; um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias; um plano de formação organizado em torno das competências; uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico; uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática; uma organização modular e diferenciada; uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho; tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; uma parceria negociada com os profissionais e uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Como docente profissional há 32 anos, dos quais 10 como universitário, a experiência vivida nos primeiros 5 anos de serviço sem a preparação pedagógica para a competência docente, nem a preocupação por parte da direcção da escola na vertente de superação pedagógica, pelo facto de a direcção da escola transportar somente a experiência de serviço sem ter a formação específica da docência, estimulou o interesse em compreender melhor a falta de formação pedagógica dos professores do Ensino Superior, por meio da Universidade Angolana.

Havendo a preocupação da qualidade de Ensino Superior, é indubitável que se aprimore a formação de professores para que esta corresponda com as aspirações da referida qualidade. A qualidade de ensino é o efeito de professores de qualidade. Não havendo professores de qualidade não se deve esperar por um ensino de qualidade.

Da reflexão das questões de investigação para dirigir a pesquisa, surgiram os tópicos que constituíram o corpo do trabalho, como se segue:

- Políticas de formação pedagógica.

De acordo com o Decreto Lei nº 90/09, de 15 de Dezembro no seu artigo 18º alínea b) do ponto 2, é da responsabilidade das IES recrutar, formar e promover os seus docentes e investigadores, bem como o seu pessoal administrativo.

Se o recrutamento tem a ver com a visão e missão específica da IES, deve, por conseguinte, ser a mesma a propor as políticas formativas para incorporar os atributos que são requeridas dos professores a fim de que se alcancem as metas pré-estabelecidas para o processo.

- Formas, e tipos de formação pedagógica.

Almeida (2012) avança algumas formas tipos e de formação, de que se farão menção ao longo do desenvolvimento do trabalho.

O exposto acima é conferido pelo artigo 51º da Lei nº 17/ 16, de 7 de Outubro, reactualizada pela Lei nº 32/ 20, de 12 de Agosto, que defende como responsabilidade exclusiva das IES pedagógicas, formar e habilitar indivíduos para o exercício de serviço docente e de apoio à docência ao nível de pós-graduação profissional sob a forma de agregação pedagógica, para outorgar o grau de especialista.

- Competências do exercício docente no Ensino Superior.

Mesquita (2013), Le Boterf (1995), Campos (2007) e outros debruçaram-se sobre as competências docentes.

O professor do Ensino Superior precisa apreender competências que lhe ajudem a convergir recursos cognitivos, afectivos e emocionais que ocorrem numa situação determinada, para aplicar em situações reais, imprevisíveis, inusitadas e contingentes.

Ao professor de ensino superior, por ser mediador do conhecimento que é universal e de complexidade questionável, a instituição produtora de conhecimentos precisa apropriar competências que lhe proporcionem estabilidade científica, psico-pedagógica, didáctica e emocional para o exercício exitoso da docência.

- Importância da formação pedagógica dos professores

Almeida (2012) defende que a importância da formação de professores do ensino superior assenta no facto de que os professores universitários, apesar de ostentarem graus avançados de mestrado e doutoramento, revelam ainda um desconhecimento dos aspectos pedagógicos e didácticos, pelo facto de nunca terem sido agraciados, em muitos casos, com formação de magistério para o exercício da docência.

O exercício da docência abarca duas vertentes imprescindíveis: actividades da produção do conhecimento e as actividades de ensino. Daí as duas grandes dimensões que fundamentam a docência, o mundo do trabalho que alicerça a preposição de que quem sabe fazer pode ensinar o que bifurca os formandos em distintas áreas de conhecimento, e o universo da pesquisa o que é apanágio nos cursos de pós-graduação (Almeida, 2012).

- modelos e modalidades aplicados na formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana;

Descreeveram-se diferentes modelos de formação pedagógica em contextos variados que serviram de base de selecção para o contexto angolano e, em particular, no da Universidade Angolana, contribuindo, desta forma, para a almejada qualidade de ensino.

- propor um modelo e modalidade que corresponda com as exigências e o contexto da Universidade Angolana.

A partir da caracterização de cada modelo de formação pedagógica explorada, foi possível seleccionar aqueles que se adequam para a formação exitosa na Universidade Angolana, assim como as modalidades de formação e o tipo de procedimento que é o residencial, permitindo o melhor e maior proveito para que se apreendam as competências apropriadas a fim de que se exerça da melhor forma o ofício do processo de ensino aprendizagem.

O contributo teórico circunscreve-se no sentido de se apresentar uma abordagem que é fundamental na temática sobre a formação pedagógica de professores de Ensino Superior nessa região, demonstrando a não aplicação prática do projecto de outras IES que é descontextualizado, desculturalizado da situação real da Universidade Angolana.

Na vertente prática, o seu valor situa-se na proposta apresentada após uma análise objectiva dos aspectos teóricos e aportes empíricos tanto dos professores, formandos, assim como da coordenação do curso. A definição dos modelos, das modalidades de formação e do procedimento da formação pedagógica propostos bem como a visão das unidades curriculares e a distinção dos níveis de formação pedagógica, uma vez explorados, podem trazer excelentes valências no paradigma de formação pedagógica.

A tese está estruturada em introdução, que traz um panorama geral do trabalho enunciando o tema, a contextualização, uma delimitação do estudo, a formulação da pergunta de investigação, a definição dos objectivos da investigação e a enunciação das questões de investigação, aclarando a pertinência teórica e prática da investigação e as razões que constituíram o estudo efectuado.

O trabalho consta de sete capítulos, sendo cinco a fazerem o enquadramento teórico da pesquisa, discorrendo as temáticas de políticas de formação pedagógica dos professores, formas, modalidades e tipos de formação pedagógica dos professores de Ensino Superior, assim como suas competências, os modelos e a importância da formação pedagógica dos professores deste nível de ensino. Os itens acima referenciados foram explorados pelos autores que, de forma objectiva e pormenorizada, afluíram a problemática em estudo, o que ajudou a perceber melhor a necessidade imperiosa da formação em causa para o alcance do sonho de se ter um ensino de qualidade.

O sexto capítulo faz alusão ao enquadramento metodológico, onde se faz toda a descrição do percurso da pesquisa, identificando o seu tipo, todas as categorias científicas, bem como a clarificação da natureza da pesquisa, os instrumentos de diagnóstico, a análise e discussão dos resultados e as considerações gerais do diagnóstico.

O sétimo e último capítulo faz menção à proposta de um modelo de formação pedagógica de professores de Ensino Superior na Universidade Angolana. A proposta do modelo de formação é constituída por um objectivo geral, pelos fundamentos filosófico e pedagógico, pelas duas variantes de formação sendo a primeira para professores iniciantes, denominando-se como nível primário, ou seja, nível um e a de formação secundária, denominando-se de nível secundário, isto é, nível dois; consta ainda de premissas, requisitos e etapas de implementação. Faz parte desta proposta as unidades curriculares que devem integrar cada nível de formação, o que facilitará uma formação mais eficiente no contexto e cultura da universidade, a fim de se ter um melhor proveito. Termina-se a tese com a conclusão, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

Capítulo I

Política de Formação Pedagógica

Neste capítulo, afloraram-se as políticas que são os alicerces para a formação pedagógica dos professores. Fundamentou-se desde os normativos existentes na política educativa angolana e fazendo recursos a teses de diferentes teóricos sobre a imperiosa necessidade da formação pedagógica dos professores, facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

1.1. Compreendendo a política de formação pedagógica

A utilidade do homem em si e para a sociedade que o acolhe depende de muitos pressupostos: do projecto de sociedade que a esfera política tiver, das aspirações pessoais que o sujeito individualmente tiver, depende do enquadramento social que a sociedade

local tiver de lhe proporcionar, da posição que a sociedade local ocupar no contexto global e da visão global que a sociedade local tiver.

Entenda-se política como um conjunto de ideologias e filosofias que uma sociedade tiver para a ocupação de um espaço geográfico (ou não) e no mosaico internacional em comparação com a posição de outras nações.

No entender de Dom B. Tchissengueti (comunicação pessoal, 2019, de 31 Maio), há uma distinção metodológica entre política, aquela que implica a acção individual ou partidária com vista ao alcance do poder político e à sua manutenção, e política, entendida como actividade cívica que implica a participação na vida política da cidade, do país, do bairro, mas não visa o alcance do poder político.

O vocábulo formação, de acordo com Goguelin (1971), significa conceder uma forma ideal a algo que se pretenda que seja útil.

Garcia (2013) advoga que a formação é uma função social de orientação de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em função de um benefício do sistema sócio-económico, ou da esfera política no poder.

Na interpretação do mesmo autor, a formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se executa de forma bipolar: maturação interna e possibilidades de aprendizagem de experiências do sujeito.

A formação, no entender de Garcia (2013), pode adoptar diferentes ângulos se se considerarem os pressupostos de objecto (formação que se outorga, organiza, fora do sujeito) ou de sujeito (a formação que se põe em evidência como iniciativa pessoal).

Tendo em conta esses pressupostos, Zabalza (1990a, cit. em Garcia, 2013), diz que a formação é o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal (p. 19). Por seu lado, Gonzáles-Soto (1989, cit. em Garcia, 2013) defende que a formação, do ponto de vista de Didáctica, é o processo que um indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sócio-cultural (p. 19). Ainda na mesma visão, Ferry (1991) também defende que a formação é um trabalho livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o sujeito formando procura.

Vê-se nessas locuções uma palavra moda: procura. Tanto Zabalza, Gonsáles-Soto quanto Ferry, enfatizam-na por meio de outros vocábulos – “percorrer” e ou “desejado” e

“procurado”, respectivamente. A formação deve imantar do indivíduo que se sente sedento, vazio, despido, desnutrido de conhecimentos que o tornariam capaz de ser um verdadeiro profissional da mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem, capaz de insinuar no aluno, fazendo-se imortal. Isto leva a crer que a formação do professor não deve depender só da planificação da organização que o absorve, mas deve advir de si mesmo, pois é ele que sente o vazio de um professor que deseja ser e, no entanto, está sendo uma miragem para si; daí ir atrás, à procura até o alcançar.

Não existe nenhum exercício profissional, se assim se quiser chamar, que se faça e tenha resultados motivadores que criem orgulho dos seus protagonistas, se se não tiver como alicerces a formação para a execução do referido trabalho.

Quando se defende a qualidade de ensino como meta a atingir ou requerida, e esta, somente, como um produto final, é necessário que haja muitos pressupostos entre os quais a formação do professor, que é um dos actores indispensáveis. O que significa que primeiro se deve formar para depois cobrar resultados.

Perrenoud et al. (2002) defendem que a qualidade de uma formação depende da sua concepção.

Percebe-se que a forma como se concebe a formação pedagógica é determinante para o alcance verdadeiro e real dos pressupostos antes traçados. Quanto mal se concebe esse projecto, esse programa, a execução do mesmo será mediocre, os resultados a serem colhidos serão maus e o investimento será avaliado como mal aplicado.

A formação pedagógica é imprescindível, pois, os iniciantes na carreira docente, não importa em que nível a exercem, têm como modelos primários os seus professores da altura em que foram alunos e constroem os seus esquemas de actuação a partir da inspiração daqueles professores, quer sejam bons ou maus em acções.

O artigo 18º, alínea b) do nº 2 do Decreto Lei nº 90/09, de 15 de Dezembro, reactualizado pelo Decreto Presidencial nº 310/ 20 de 7 de Dezembro, consagra que é da responsabilidade das IES recrutar, formar e promover os seus docentes e investigadores, bem como o seu pessoal administrativo.

Se o recrutamento tem a ver com a visão e missão específica da IES, deve ser a mesma a propor as políticas formativas para incorporar os atributos que se precisam dos professores, a fim de que se alcancem as metas pré-estabelecidas para o processo.

Tendo este suporte legal, e que compromete também o órgão de tutela, cabe somente às IES organizarem as referidas formações a fim de entrarem na competitividade académica e científica, evitando o seu desaparecimento pela selecção natural académica por meio do *marketing* negativo dos estudantes que por essas formações passaram e se terão decepcionado depois de observarem que as suas expectativas foram frustradas.

Uma formação completa deve absorver finalidades, metas e valores e não apenas aspectos inerentes à formação da docência propriamente dita. É necessário que o formando esteja preparado para contrastes como problemas relativos aos fins ou modelos a alcançar, problemas relativos aos conteúdos ou experiências a mobilizar para o efeito, problemas que dizem respeito às interacções sujeito-meio e problemas relacionados aos estímulos e plano de apoio no processo (Garcia, 2013).

Debesse (1982) alude à existência de uma flexão de formação como sendo auto-formação, heteroformação e interformação. A distinção entre elas faz-se na medida em que a autoformação é aquela em que o indivíduo participa de forma independente, tendo sob a sua alçada os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação é aquela cuja organização e desenvolvimento são feitos de forma extrínseca por especialistas, sem chocar com a personalidade de quem participa nela. No caso da interformação, é uma acção educativa que ocorre entre futuros professores ou professores em actualização de conhecimentos, nas formações comumente conhecidas como cursos de agregação pedagógica ou de actualização pedagógica.

Um professor que se preocupa para não expirar, perder validade de consumo na sua actuação, deve preocupar-se com a sua formação. Quando se faz parte de pequenos grupos de estudo, pesquisa e produção ou mesmo formação de equipas de eventos como simpósios, colóquios, conferências, fóruns também se apreende conhecimentos. Um verdadeiro professor deve ser aquele que luta para não atingir a caducidade.

É preciso distinguir os tipos de formação. Pode formar-se de forma geral, quando se estiver a falar sobre os conhecimentos, a moral e a estética, mas também é possível obter formação especializada, quando o foco estiver sobre a preparação ou capacitação para desenvolver actividades laborais (Garcia, 2013).

A temática em abordagem enquadra-se na formação especializada, pois municia o profissional com competências indubitáveis para o exercício com brilho da sua profissão e a sentir-se realizado na sua actividade.

A Formação de professores tem a ver com a educação de sujeitos que hão-de ser professores (Woodring, 1975 cit. em Garcia, 2013). Diéguez (1980, cit. em Garcia, 2013) refere que a formação de professores é um processo de ensino profissionalizante para o ensino. Por seu turno, Ferry (1983, cit. em Garcia, 2013) diz que a formação de professores é um processo de desenvolvimento individual cujo fim é a aquisição ou aperfeiçoamento das capacidades.

Não há dúvida de que formar um professor é proporcionar-lhe ferramentas que lhe outorguem o direito de diante do aluno, dirigí-lo, facilitá-lo, encaminhá-lo, orientá-lo na aquisição de saberes que lhe tornem homem ou mulher útil à sociedade que lhe acolhe e a agir de acordo com os padrões universalmente aceites.

Ferry (1983, cit. em Garcia, 2013) diz que a formação de professores se distingue das demais por três razões: (i) por se tratar de uma formação dupla – académica e pedagógica; (ii) por formar profissionais para além da docência; e (iii) por ser formação de formadores, isto é, coexiste entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Formar um professor não é uma tarefa leve. A qualidade de ensino depende da qualidade do professor. A qualidade de vida dos cidadãos depende da qualidade de ensino do país em que o mesmo está inserido. A qualidade e esperança de vida dos cidadãos vai depender também da qualidade de ensino. Vê-se que a formação de professores é uma aresta do desenvolvimento sócio-económico, cultural e político de um país; é a aresta da inovação do sistema educativo de um país.

Para uma eficiência da formação de professores, é necessário que se afirmem os princípios de formação de professores defendidos por Garcia (2013):

princípio contínuo, princípio da integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, o princípio da ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, o princípio da integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos académico-disciplinares e a formação pedagógica dos professores, o princípio da integração teoria-prática na formação de professores, princípio da conjugação entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que lhe será pedido que desenvolva, princípio da individualização (pp. 27-30).

É muito dispendioso formar um professor, por ser o elemento integrador, conciliador, multirracial, multicultural, multilingue e atraidor da coesão social de todas as comunidades. Veja-se o significado de cada um dos princípios avançados pelo autor.

A Pedagogia é a ciência da educação do homem. Ela, de acordo com Rudenko (1981), preocupa-se em analisar as leis, os princípios, os métodos e todos os processos conducentes ao Processo de Ensino-Aprendizagem.

Historicamente, de acordo com Nóvoa (1999), a profissão docente teve a sua génese nas congregações religiosas no século XVII, quando os jesuítas e oratorianos se abdicaram do papel evangelizador das boas novas do Reino de Deus aos povos, a fim de estarem exclusivamente dedicados ao *abc* destes.

Antes desta data, a actividade docente era considerada como uma função secundária de religiosos e leigos, mas pressupostos como segundo os quais o professor é um agente político pois concretiza a filosofia da esfera política no poder, o homem é uma propriedade do estado pois é a ele a quem cabe a realização do projecto de sociedade que as elites políticas traçam para as suas nações, e que a educação não podia estar fora do protagonismo do estado, trouxeram outras reflexões.

Foi nessa altura, de acordo com Nóvoa (1999), que se seculariza a educação e com ele grandes desafios como: qual deve ser o perfil do professor ideal? Quem pode contratar o professor? Quem deve nomear o professor? Foram algumas questões que no século XVIII estiveram em voga e que encontraram respostas.

Fruto das reflexões sobre essas perguntas depreendeu-se que é necessário que o professor tenha uma formação específica que lhe habilite a exercer com zelo, conhecimento de causa, a profissão de moldar o homem de forma holística e que dele se consuma o sumo das vivências, do fazer, do perceber os fenómenos que rodeiam a sociedade. Também seria importante que o professor tivesse um equilíbrio moral que facilitasse a construção das convicções, das aptidões, dos traços culturais e tradicionais típicos dos povos para a realização da pessoa humana. A idade foi o outro factor considerado.

No século XIX, de acordo com Nóvoa (1999), surgiram as instituições pedagógicas de formação intermédia, os denominados Institutos Normais, e que em Angola tiveram muitas designações: INE (Institutos Normais de Educação); IMN (Institutos Médios Normais); EFP (Escola de Formação de Professores) e, actualmente, MS (Magistério Secundário).

São essas instituições que serviram de molas alicerçadoras dos professores profissionais que, atendendo o clima em que Angola estava mergulhado, impulsionaram o surgimento de níveis mais baixos para a institucionalização dos Cursos Básicos de Formação Docente em que se ingressava com a 6ª classe para que, no final de 2 anos, se certificasse a 8ª classe, sendo este municiado com conhecimentos teóricos, metodológicos e éticos para a docência.

Há mais de 300 anos que se tem a preocupação de que o professor tem de ter uma formação específica para o exercício da docência, sem do qual não a deveria exercer, para não suicidar as pessoas diante dele.

A política de formação, de um modo geral, na República de Angola, está plasmada na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino por meio da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro e a Lei nº 32/20, de 12 de Agosto.

O suporte de formação pedagógica dos professores está nos artigos combinados 43º e 44º da mesma lei que outorgam à instituições vocacionadas a preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação, bem como de forma contínua desenvolver acções de actualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação. Também se faz menção, nesses artigos, à promoção de formações de agregação pedagógica a todos os indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente.

No programa de governo do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) (2008-2012 & 2017-2022), está assente a seguinte afirmação: Para mitigar os níveis assustadores das assimetrias regionais, da pobreza e das desigualdades sociais, deve-se melhorar o sistema educativo em todos os níveis.

A UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) (2008-2012 & 2017-2022), o maior partido da oposição em Angola, apresenta a mesma preocupação com números. Defende no seu programa de governo a valorização do professor depois de lhe ser outorgado competências necessárias para mediar o Processo de Ensino-Aprendizagem e, como efeito, ter-se um ensino de qualidade que facilite o formado a resolver os problemas sociais da sua família, comunidade e sociedade em que estiver inserido.

Por seu turno, a Convergência Ampla de Salvação de Angola – Coligação Eleitoral, (CASA-CE) no seu programa de governo (2012-2017), defendia que é necessário criar políticas que tornem a classe do professorado das mais atraentes no país.

Portanto, essa amostra das visões políticas sobre a docência só revelam quão importante é a educação para se formar profissionais de valor em todos os domínios: político, económico, jurídico, médico, familiar, religioso, militar, ordem interna, técnico e tecnológico, agro-pecuário, turístico, espacial, e outros.

A formação de um profissional seja de que ramo de actuação vier a ser, precisa de um professor profissional, aquele que, na visão de Hargreaves (1991), se revê, renova e desenvolve os propósitos de ensino, conhecimentos e competências essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática.

Sobre a planificação os resultados obtidos numa pesquisa sobre a Prática Pedagógica responsável do docente, numa universidade moçambicana despertaram que os estudantes aprendem melhor quando o ensino é planificado (Donaciano & Almeida, 2014)

Os professores universitários raramente recorrem à formação de magistério para a sua profissionalização, tampouco no percurso de suas carreiras profissionalizantes reflectem sobre os aspectos psico-pedagógico-didácticos para albergar os possíveis candidatos na carreira da docência nas instituições não vocacionadas para o efeito (Anastaciou & Pimenta, 2012).

Ser professor é uma arte, e requer estar equipado e equipar-se continuamente com ferramentas específicas próprias para o êxito no exercício da docência.

Se um professor universitário não tiver o domínio técnico da arte de ensinar, estará despreparado e desonrará a missão mais nobre de todas as missões – o professorado. Neste caso, as instituições de ensino não cumprirão com brio e espírito de missão a tarefa de mediar para as novas gerações, a apropriação da cultura acumulada pelos seus ascendentes (Luckesi, 2011).

No início da profissionalização docente, diz Nóvoa (1999) que no século XVIII o Estado, no âmbito geral, tinha estabelecido as regras para a selecção de professores e tinha proibido o exercício dessa profissão sem que a licença lhe tenha sido outorgada. Fica claro que, em pleno século XXI, seja intolerável conceder a qualquer que seja, uma oportunidade de mediação e construção de gerações por meio, somente, dos

conhecimentos técnicos que ostenta, sem a arte e a competência aprovadas do saber docente pois, de acordo com Tardif (2014), o professorado é um ofício.

Um ofício tem a sua linguagem, tem as suas técnicas, as suas estratégias, a sua deontologia profissional que, uma vez não observadas, se atropela todo o processo. Para evitar essa desonra muda à ciência, é imprescindível a formação pedagógica do professor, a fim de concedê-lo segurança, estabilidade, equilíbrio, motivação, responsabilidade e amor durante o Processo de Ensino-Aprendizagem.

Na exploração dessa política de formação de professores, é necessário que haja uma cooperação vital entre as IES de vocação pedagógica com as IES de formação não pedagógica, que formam profissionais das demais áreas – medicina, direito, economia, engenharias, tecnologias e outras áreas técnicas e não pedagógicas, tendo professores (técnicos) que devem mediar o Processo de Ensino-Aprendizagem.

Actualmente com base na Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, os professores são preparados pelos Magistérios Primários onde se moldam pedagogicamente professores para os subsistemas de Ensino Pré-escolar e para o subsistema de Ensino Primário. Os professores para o subsistema de Ensino Secundário, I ciclo, 7ª - 9ª classes, e do Ensino Secundário, II ciclo, 10ª - 12ª ensino de formação geral e 13ª de formação de professores são preparados no subsistema de Ensino Superior Pedagógico

É necessário que os titulares das instituições pedagógicas vivam o espírito de humildade e nunca se ensoberbeçam a ponto de prejudicarem a marca que devem importar no exercício da sua vocação e as IES receptoras não se fechem na sua pequenez a ponto de se acharem baixas demais por não possuírem profissionais que devam levar com rigor, profissionalismo, mestria a mediação de conhecimentos nos seus formandos em sala de aula.

A melhor actuação e implementação dessa política seria a formação de um conselho pedagógico regional de que deveriam fazer parte os titulares das diferentes IES quer politécnicas quer pedagógicas, para juntos conceberem um programa de formação pedagógica dos professores das referidas IES para, com brio, conhecimento didáctico e pedagógico, ministrem as suas aulas e contribuam para a formação holística do homem que a sociedade projectou.

1.2.Áreas da formação pedagógica

Uma formação é chamada pedagógica desde que encerre na sua grelha de estudos, áreas específicas da mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem. Algumas dessas áreas são: didáticas de ensino, Psicologia de ensino e Filosofias de ensino.

De acordo com Estrela (2010), a Pedagogia é uma modalidade exclusiva da educação, cujas acções são de influência de um sujeito sobre o outro em função de objectivos e valores determinados num contexto. A mesma – Pedagogia – na perspectiva de Knowles (1973, cit. em Trindade, 2010) é conceituada como sendo “a arte ou a ciência de educar as crianças, ao contrário da Andragogia entendida como a arte ou ciência de orientar os adultos a aprender” (p.76).

O sujeito que permite a ocorrência dessas influências designa-se professor que, na visão de Roldão (2005, cit. em Leite & Ramos, 2010), é o profissional encarregue da mediação entre o saber e o aluno, pois é ele quem sabe fazê-lo, pela orientação intencional e monitorizada de acções de ensino que desemboquem à possibilidade efectiva.

Esta autora entende que a profissionalidade docente é exclusiva e se distingue de outras profissões, pois a função de ensinar é algo que lhe é específico e que se os outros actores possuírem saberes somente de conteúdos idênticos, não saberão fazê-lo.

Zabalza (2004, cit. em Leite & Ramos, 2010) diz que:

a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos factores básicos da qualidade da universidade (...) o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didáctica e só encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência (p.31)

Estas reflexões vêm confirmar que não basta ter o domínio dos conteúdos de uma determinada disciplina, tão pouco a experiência em si, mas é necessário o saber da técnica para mediá-los. Essa técnica não se adquire por meio de formações gerais avançadas, mas especializadas.

Todas as áreas têm o seu alicerce na Pedagogia Geral, ciência da educação do homem. Esta estabelece balizas formativas, para se evitar a dispersão, nos campos da formação profissional, metodológica e moral profissional (Madeira, 2013). É sobre esses três aspectos que os tópicos a seguir se debruçarão.

1.2.1. Formação profissional

Um profissional da educação na variante de docência deve conjugar, dominar e distribuir no Processo de Ensino-Aprendizagem os saberes docentes. Esses saberes no domínio pedagógico resumem-se em 4 grandes eixos do Processo: o próprio conceito de Processo de Ensino-Aprendizagem; o professor enquanto elaborador e gestor do currículo; a compreensão da interação professor-aluno e aluno-aluno no processo e a vinculação da teoria à prática básica da tecnologia educacional (Masetto, 2003).

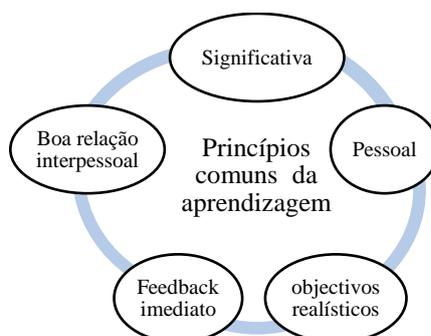
Os eixos discriminados acima são profundos e despertam a necessidade de um preparo consciente e objectivo de todos aqueles a quem o governo, conceptor de políticas do tipo do homem que pretende ter na sua nação, outorgar a responsabilidade de mediar os conhecimentos científicos, por intermédio do qual se constrói o novo homem social. Portanto, não se deve ter somente como factor definidor da selecção de professores para o Ensino Superior a competência científica ou técnica que pressupõe o conhecimento da área de actuação, deve ter-se também em conta a competência didáctico-pedagógica que pressupõe a capacidade e a arte de mediar esse mosaico de conhecimentos na sala de aula (Morosini, et al., 2001).

De acordo com Masetto (2003), o conceito de

Processo de Ensino/ Aprendizagem distingue-se em processo de ensino e processo de aprendizagem. Para o primeiro, quando se diz ensinar, catapulta-se para a instrução, comunicação de conhecimentos ou habilidades, o aprender a saber, indicar, orientar, conduzir (pp. 35-36).

Essas são as actuações específicas do professor, como agente principal e responsável pelo ensino.

Já o conceito de aprender remete à busca de informações, à revisão da própria experiência, a aquisição de habilidades, à adaptação às mudanças, à descoberta de significado nos seres, factos, nos acontecimentos, modificando atitudes e comportamentos que devem ser cumpridos mediante a harmonia dos seguintes princípios comuns de aprendizagem:



Esquema nº 1- Princípios comuns da aprendizagem do autor adaptado de Abreu e Masetto (1997)

Este processo só alcançará o seu sucesso se se conceder acção ao estudante a fim de que, sob orientação do professor, adquira conhecimentos para a sua própria moldagem e modifique as suas convicções sobre factos e acontecimentos no mosaico universal.

Um dos desafios iniciais do professor é o de ser elaborador e gestor do currículo, que pode ser mínimo ou não (Masetto, 2003). Aqui entenda-se que o currículo mínimo é aquele que se refere à gestão de uma disciplina que lhe é atribuída em que se devem tomar uma série de decisões como o que se espera que os estudantes aprendam até o final do ano lectivo; que conhecimentos serão tratados na classe ou ano; quais são as partes essenciais do programa; que recursos didácticos serão mobilizados para facilitar a mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem; e como tornar a aprendizagem significativa.

Se a instituição não tiver uma estratégia de desenvolvimento docente por meio de um acompanhamento de alguém que seja tutor do professor recente na universidade, pode haver um caos na formação. Há professores com experiências amargas e que tiveram de mobilizar esforços e, a princípio, apegarem-se nos conteúdos que lhes foi dado pelos seus professores enquanto frequentavam a formação superior a fim de puderem marcar os primeiros passos na carreira docente universitária.

A compreensão da interacção professor-aluno e aluno-aluno no processo é um outro desafio que o professor recente na universidade, deve enfrentar (Masetto, 2003). Sem uma orientação precisa de um departamento específico, por exemplo, de inovação e desenvolvimento docente (Abreu & Masetto, 1990), o professor recém chegado à universidade estará numa encruzilhada entre a sua afirmação como docente e requerer respeito e estabelecer uma relação de ambiente favorável com os seus estudantes para o êxito da sua actividade.

Pode cair no sofisma dos seus colegas que não cultivam esse ambiente favorável em pretexto de não granjear respeito pelos seus alunos e ser vulgarizado principalmente por ser novato e ainda não criar muito traquejo nos conteúdos que ministra e, algumas vezes, associado ao facto de não ser um professor leitor, pesquisador de conhecimentos e não associado ao círculo dos demais professores de unidades curriculares afins.

O terceiro desafio a ser enfrentado pelo professor é o da vinculação da teoria à prática básica da tecnologia educacional (Masetto, 2003). O professor novato pode ter tido bons resultados durante a sua formação no curso em que é recrutado para contribuir como

docente, porém uma coisa é ter acompanhado a perícia da mediação de conhecimentos dos seus professores pela experiência profissional que seus professores têm e outra coisa, muito distinta, é a imitação.

Uma formação profissional e objectiva de aprimoramento dos aspectos técnicos de atitude didáctica na mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem pode ajudar muito o recém professor e facilitar a sua inserção na carreira da docência de forma muito exitosa.

Nesta formação profissional, o futuro professor, ou aquele que já se encontra em serviço, conforme mais adiante se debruçará, nutre-se de conhecimentos teóricos dos verdadeiros domínios dos saberes docentes em como saber que o aluno com quem trabalhará precisará de crescer e desenvolver-se como pessoa em sua plenitude numa quadratura nas área cognitiva, afectivo-emocional, habilidades e de atitudes e valores (Veiga, 2003; Masetto, 2003).

O conhecimento na formação profissional tem as suas características e é inerente ao intelecto e à psique do homem. Em resumo, diz respeito às chamadas operações mentais: observação, análise, comparação, abstracção, argumentação, generalização, imaginação, criação entre outras.

É uma arte fazer com que o aluno colocado à disposição do professor, a partir de conhecimentos existentes e que apreendeu, os reelabore e os organize em novos conhecimentos e infira deles novos significados. Para o efeito, é necessário que o profissional seja formado verdadeiramente e que as suas competências lhe sirvam de bússola para a sua vida e interacção com o meio.

Deve conceituar a escola do ponto de vista prático, a aula como sendo uma oportunidade interactiva de visões, concepções e confronto de ideias e a sala como sendo uma tribuna de ideias para a construção de uma cadeia de conhecimentos válidos para as sociedades.

Essas concepções não vêm do acaso, surgem num profissional que percebe a missão e a responsabilidade de preparação do tecido social que alavanque a sociedade.

Durante a formação profissional, como defende Tardif (2014), o indivíduo renova os fundamentos epistemológicos do ofício de professor.

Para um sucesso na missão da formação pedagógica dos professores, é necessário que se tenha em conta a responsabilidade dos formandos em participarem na sua própria formação. Dito de outra forma, se os professores são verdadeiros sujeitos do

conhecimento, então devem ter o direito de opinar sobre as áreas temáticas para a sua formação; se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e desta advêm, então o trabalho dos professores deve basear-se nesses conhecimentos (Tardif, 2014).

Masetto (2003) fundamenta que o professor precisa de desenvolver em si conhecimentos para saber influenciar o desenvolvimento afectivo-emocional nos seus alunos, ao despertar competências como atenção, respeito, cooperação, competitividade, solidariedade, segurança pessoal, superando as inseguranças próprias de cada idade e outra.

Depreende-se do mesmo autor que o professor, profissional que conhece a arte e a responsabilidade de formar o homem completo, preocupa-se em desenvolver ainda as competências de comunicar-se com os colegas, com pessoas fora do seu ambiente profissional e para a realização de todas as outras actividades atreladas ao ensino como a elaboração de relatórios de acções, pesquisas, extensões universitárias e outras. Numa só palavra, o professor profissional tem uma grande preocupação em desenvolver todos os saberes no futuro homem.

É inadiável que, ao formar-se, o profissional professor desperte nele a noção de que a mediação eficaz do Processo de Ensino-Aprendizagem gira em torno das chamadas componentes didácticas deste processo, como deontologia inviolável para o sucesso do mesmo (Piletti, 2010).

A esse respeito, Zau (2012) advoga que, por mais que um indivíduo saiba o que vai ensinar, o mesmo não se transforma automaticamente num professor, a não ser que frequente uma instituição vocacionada para o efeito.

A articulação linear, deontológica e metódica facilita a apreensão de conhecimentos, a moldagem dos formandos com aptidões, convicções, crenças, atitudes, hábitos, habilidades e formas de viver e ser neste universo.

Um professor, como defende Pérez (2009), deve possuir uma série de qualidades ou capacidades que lhe permitam desempenhar eficazmente a sua profissão, dentre elas destaca-se as de saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e, sobretudo, uma metodologia precisa que a seguir se desenvolve.

1.2.2. Formação metodológica

Partilhar o conhecimento acumulado pela humanidade não se faz de qualquer forma. Não basta saber se exprimir no idioma do aluno, com articulações vocais que denotem o conhecimento profundo da língua veicular própria para mediar o Processo de Ensino-Aprendizagem. Não basta ao mediador ter conhecimentos de teorias da área da sua formação e explicar de forma inequívoca os fenómenos, parecendo que participou dos seus acontecimentos.

É imprescindível que aquele que se candidata a esta mais nobre missão de mediar pedagogicamente o Processo de Ensino-Aprendizagem conheça as técnicas específicas de partilhar os conhecimentos acumulados pela humanidade na sala de aula. São necessárias várias técnicas, várias estratégias, vários procedimentos e vários métodos.

Piletti (2010) conceitua método como um roteiro geral para a actividade docente. Um método indica as grandes vias da acção do professor. Por sua vez, Libâneo (1994) diz que um método é um caminho para se atingir um objectivo. Os métodos são meios adequados para se atingir um objectivo.

Echevarría e Miranda (2017) conceituam o método como “a organização interna do processo que estabelece a lógica a seguir e cuja essência se encontra na comunicação promovida através do desenvolvimento de várias actividades” (p. 46).

Portanto, os métodos de ensino são um conjunto de acções do professor por meio dos quais se coordenam as tarefas de ensino por parte do professor e as tarefas de aprendizagem por parte dos alunos, a fim de que os objectivos traçados sejam atingidos.

Como os métodos não são estéreis, eles precisam de ser dinamizados, precisam de ser impulsionados. Por isso, há necessidade de aplicar estratégias, técnicas e procedimentos que, no entender de Piletti (2010), conceituam-se respectivamente como sendo, descrição de meios disponíveis pelo professor para atingir os objectivos específicos; a operacionalização do método; e a descrição das actividades desenvolvidas pelo professor e as actividades desenvolvidas pelos alunos.

Nas instituições de formação pedagógica os formandos têm as cadeiras, realmente, relacionada com as técnicas de mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem como a Didáctica, Didáctica Específica, Metodologia de Ensino e outras de base como a Pedagogia Geral.

Apesar de que Piletti (2010), Libâneo (1994), Cordeiro (2012) e Echevarría e Miranda (2017) apresentam diferentes métodos para facilitar a mediação do Processo de Ensino-

Aprendizagem, no contexto desta investigação explorou-se mais Echevarría e Miranda e Libâneo pelo facto de melhor se adquarem ao estudo em causa.

Echevarría e Miranda (2017) dizem que na Didáctica moderna não existe uma harmonização na classificação dos métodos de ensino.

Actualmente existem várias classificações de métodos, tendo em conta alguns critérios.

Um desses critérios da classificação dos métodos é o avançado abaixo:

- a) Pela fonte de aquisição de conhecimentos;
- b) Pela relação entre a actividade do docente e a dos estudantes;
- c) Pela natureza da actividade cognitiva;

Quanto à fonte de aquisição de conhecimentos, os métodos podem ser orais, trabalhos com o texto, intuitivos e práticos; quanto à relação entre a actividade do docente e dos estudantes, os mesmos autores dizem que eles podem ser: expositivo, trabalho independente e trabalho conjunto. pela natureza da actividade cognitiva, classificam-nos em: explicativo-ilustrativo, reprodutivo, baseados em problemas, pesquisa parcial ou heurística e investigativa (Echevarría & Miranda, 2017, p. 48).

Por seu turno, Libâneo (1994) diz que o professor selecciona e organiza vários métodos de ensino e vários procedimentos didácticos em função das características de cada matéria. Por este facto, este autor apresenta a seguinte classificação: Método de exposição do professor, Método de trabalho independente, Método de elaboração conjunta, Método de trabalho em grupo e Método de actividades especiais.

Optou-se por esta classificação de Libâneo, por se tratar do ensino superior na variante formação pedagógica, e, por isso, acha-se mais aplicativa essa classificação.

Os métodos são seleccionados de acordo com as idades, com os conteúdos e os objectivos a serem alcançados. Os mesmos são auxiliados pelas técnicas, estratégias e procedimentos a fim de que eles se tornem realizáveis e se consiga ter o homem útil que a sociedade quer.

Estratégias como a produção de conhecimentos e a descoberta de conceitos por meio de trabalhos independentes podem conceder mais tempo para os estudantes se abstraiem das bases que o professor distribuir em sala de aula e nos trabalhos de pesquisa conseguirem expandir os seus conhecimentos, adicionando novos e concretizando assim a aprendizagem significativa.

Hoje e amanhã, para os professores profissionais, o estudante deve ter maior possibilidade de interagir, descobrir e produzir conhecimentos (Masetto, 2003). Os textos de base

devem servir apenas como um pirilampo que lhe desperte atenção para melhor se direccionar à fonte de conhecimentos dinâmicos que os teóricos, sem se cansar, revolucionam, renovam e publicam para o consumo da humanidade.

1.2.3. Formação moral profissional

O homem é um ser privilegiado, porém o mais desgraçado. Privilegiado porque foi o último, na moral cristã, a ser criado e tendo encontrado todas as condições para a sua felicidade. Na ciência também foi o último a surgir entre conjunto das espécies, como confirma a ciência da Biologia básica, sendo que se advoga que o homem foi o último ser a aparecer na natureza e o único dotado de consciência. Desgraçado porque é o único que elaborou para si normas de convivência para a harmonia social e que, muitas das vezes, por serem relativas, as atropela.

Madeira (2011) diz que tal como a Anatomia é a base de todas as ciências médicas, teóricas e práticas, a ética é a base que deve nortear qualquer atitude e que sem ela todas as demais realizações carecem de base.

Segundo Nhamposse (2016), a ética é um ramo da filosofia que estuda aquilo que é considerado correcto e adequado, o saber sobre como devemos viver. Carapeto e Fonseca (2012) defendem que a Ética é o domínio da filosofia responsável pela investigação dos princípios que orientam o comportamento humano, ou seja, que tem por objecto o juízo de apreciação que distingue o bem do mal, o comportamento correcto do incorrecto.

Madeira (2011) distingue ética e moral. A primeira é concebida como “um tipo específico de vida que se quer levar, no qual a pessoa encontra sentido”, ao passo que a segunda “é o controlo de regras, de limites e da ordem” (p.4)

Analisando as duas teses dos autores, pode-se depreender que a ética é uma imposição. Observe-se que quando Nhamposse, acima, aplica os vocábulos – considerado correcto e adequado – já indicia uma relatividade do que é a ética. A consideração de algo como sendo correcto e adequado depende do indivíduo, pois o que é correcto para um pode não o ser para outro.

O juízo de apreciação para a distinção do bem e do mal, o comportamento correcto e incorrecto como objecto da ética propostos pelos autores Carapeto e Fonseca, também é volúvel.

A imposição da ética e de valores por meio do cultivo no Processo de Ensino-Aprendizagem é ético e pacífico pelo facto de ser a única via pela qual o homem deve se tornar homem e não vem de hoje.

Piaget (1971, cit. em Sarramona, 2008) diz que o “desenvolvimento moral segue um certo paralelismo com os estadios do desenvolvimento cognitivo. No primeiro estágio, chamado de realismo moral, as regras são absolutas e apresentam-se como indiscutíveis” (p.207).

Madeira (2011) diz que entre o colectivo de profissionais de qualquer ramo pode-se distinguir os profissionais éticos, os profissionais mais ou menos éticos e os profissionais aéticos.

Tratando-se daqueles que são os basilares de todas as profissões – os professores – para que mediem bem, com brio e excelência esta nobre missão, é imprescindível proporcionar-lhes uma formação que abarque a componente ética; pois o exercício da mediação de conhecimentos em sala de aula e não só apenas ocorre na interacção e faltando essa componente torna-se um desastre.

No século XVIII, como descreve Nóvoa (1999), para ser aceite como professor e merecer ser contratado e nomeado, o governo havia definido alguns requisitos para o efeito entre os quais se destacavam a formação específica, idade apropriada e comportamento moral aceitável, dos quais este trabalho debruçar-se-á somente sobre o comportamento moral.

O desenvolvimento de atitudes e valores morais é a vertente mais delicada de aprendizagem do ofício de professor; é o núcleo de onde tudo emana e todas as coriografias concernentes ao Processo de Ensino-Aprendizagem.

Os saberes são mediados e assimilados, mesmo impostos, desde que o ambiente da mediação pedagógica do Processo de Ensino-Aprendizagem seja favorável, dentro do respeito mútuo.

De acordo com Martins (2010), o professor, no exercício da sua profissão, deve aprimorar o educando como pessoa, preparar o educando para o exercício da cidadania, fortalecer a solidariedade humana, respeitar as diferenças, entre outras responsabilidades.

A profissão do professorado é inimiga do orgulho, da arrogância, da vaidade e da saturação de conhecimentos. A profissão do professorado é amiga da humildade, da modéstia, da insaturação de conhecimentos e do namoro aos conhecimentos.

Para dar cumprimento ao preceituado de Martins, acima referenciado, é necessária uma preparação completa do professor, capaz de ter horizontes e vislumbrar nas unidades temáticas que ministra a oportunidade de preparar o educando na base dos valores que fortaleçam a vida em sociedade e em harmonia.

O conceito do Martins (2010) sobre o professor vem confirmar isso mesmo, quando defende que o professor do século XXI é aquele que, além da competência, da habilidade interpessoal, do equilíbrio emocional, tem a consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito à diferença está acima de toda pedagogia.

Só tem visão destas qualidades apresentadas, o professor que tiver uma formação pedagógica de excelência, pedagogo de excelência e comprometido em dar o melhor de si, para não falhar na missão que lhe foi confiada.

Os valores são extraídos e apreendidos do professor por meio da mediação pedagógica do Processo de Ensino-Aprendizagem. Implica dizer que, se o professor não viver os valores por meio das suas atitudes em sala de aula, colocar-se distante do modelo aprovado de interação entre professor e aluno, de nada valerá a imposição, uma vez que este último se molda mais a partir de observação daquilo que aquele primeiro vive e aplica.

É daí de onde virá o exemplo real a seguir, ser humanista sem beliscar o profissionalismo; ser solidário, compreensível com as situações chocantes dos seus estudantes; por exemplo, olhando para a Constituição da República de Angola (2010), de 5 de Fevereiro, no seus artigos combinados 10º e 23º, diz-se que o Estado é laico, mas apesar disso respeita as diferentes confissões religiosas, pois, como cidadãos, todos são iguais perante a Lei e ninguém pode ser prejudicado por qualquer razão que seja como a religião.

Na verdade, o ensino é laico, mas isso não quer dizer que o professor não deva respeitar a opção religiosa de cada estudante. Sabe-se que em Angola, de acordo com Decreto Lei nº 10/05, de 26 de Janeiro, referindo-se ao horário escolar, os dias lectivos são 5, isto é, de 2ª à 6ª feira e um dia não lectivo, sábado, consagrado para as planificações pedagógicas semanais, isto no ensino geral, mas no ensino universitário, como algumas faculdades da universidade em evidência, aos sábados, das 7h30-12h35, ocorrem aulas normais.

Se o mesmo professor, que orienta aulas no mesmo ano académico em regimes diferentes Laboral e Pós laboral, tiver nas suas turmas estudantes cuja religião seja Adventista do 7º

Dia, e tendo aulas às 6^a feiras, pode, com muita facilidade e espírito de solidariedade, admitir estes estudantes do regime pós laboral nas aulas no período laboral, mesmo que as avaliações destes sejam processadas na turma real, a fim de que não sejam prejudicados por causa da sua fé.

Foi angustiante o que se observou, há 30 anos, um aluno da 8^a classe que repetiu esta classe 7 vezes, apenas pelo facto de os exames acontecerem aos dias de sábado e não lhe ser dada uma alternativa para este efeito. Como professores e directores desta natureza, aprumarão os estudantes às atitudes e aos valores válidos para a humanidade sem os vivenciarem? Em vão o farão, pois os actos são mais marcantes do que a fala.

Uma das atitudes que o professor precisa de cultivar e convencer nos alunos é a de parceria e co-reponsabilidade (Masetto, 2003). Nesta, existe um acordo entre o professor e o aluno a fim de que juntos busquem a aprendizagem necessária para o desenvolvimento pessoal e profissional nas suas áreas.

O objecto nesta parceria é o compromisso disjuncto de posição de aluno e de professor e a identificação de alguns interesses comuns que lhes unem. Tanto os programas de orientação da formação, as expectativas e necessidades de interesse, os objectivos últimos a serem alcançados, as vias a seguir para o alcance dos mesmos, os conteúdos mais expectantes a serem ministrados e discutidos, as actividades a serem desenvolvidas, quanto os critérios de avaliação a serem aferidos durante as aulas, devem ser objecto de planificação conjunta a fim de que cada um se sinta parte do projecto.

Uma parceria feita desta forma coloca em laço, em união as componentes falantes do Processo de Ensino-Aprendizagem e todas elas ficam desafiadas a não falhar, criando um ambiente favorável durante a mediação do processo, desembocando então na transformação da sala de aula numa verdadeira tribuna de cruzamento de ideias, onde na verdade se registará, como dizia Einsten, citado por Garza (2010), a concepção de que a *“una universidad es un lugar de onde le espirtu humano se manifiesta”* (p.167).

Nesta co- responsabilidade, deve-se aproveitar o que Masetto (2003) denomina de relação entre adultos que se caracteriza em assumir a responsabilidade do Processo de Ensino-Aprendizagem.

Durante o processo de formação do profissional, o futuro especialista da educação é desafiado a cultivar na sua actividade uma interacção horizontal com os seus colegas e vertical com a direcção da sua instituição.

A relação vertical do professor com a direcção da sua instituição vai importar do director todo o apoio pedagógico, moral, material para a realização exitosa do Processo de Ensino-Aprendizagem. O director estará interessadíssimo na motivação do professor que é o concretizador directo dos projectos de sociedade do governo por meio do Processo de Ensino-Aprendizagem dos alunos. Quando essa relação for favorável, o director nunca se oporá aos desígnios do professor, como é o caso de querer se auto-superar académica e profissionalmente a fim de que exerça melhor e com mestria a sua actividade e encontre uma satisfação.

De contrário, sem este cenário, o professor será refém de si mesmo tanto no exercício da sua actividade, que nunca trará crescimento, mas será rotineiro quanto à contextualização e à dinâmica dos conhecimentos que nunca são estáticos e pode fugir da sala de aula, por ser inerte, descontextualizado, não inovador, morrendo em si mesmo a arte de ser pedagogo-educador.

Como defende Hargreaves (1998), o professor só se desenvolve quando se revê, se renova e desenvolve os propósitos de ensino, conhecimentos e competências essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática. É na renovação após um auto-exame que o professor muda as formas de actuação pedagógica, auto-lapida-se para melhor corresponder a o alcance dos propósitos do ensino.

Rever e renovar significa, neste contexto, fazer uma auto-leitura, um auto-exame da sua própria actividade. É o professor colocar-se no “banco dos réus” e com coragem avaliar-se e permitir que seja avaliado de forma anónima pelos seus estudantes, a fim de emitir opiniões válidas e na primeira pessoa a actividade do professor, e é necessário que o mesmo seja humilde e aceite a identificação que lhe for outorgada.

A formação ético-moral e profissional proporcionam ao professor as regras da sociedade – direitos e deveres – e a benevolência ou generosidade.

Deve-se ter em conta que a personalidade do professor não é uma preocupação recente, desde há muito tempo que se vem discutido sobre o assunto. Nóvoa (1999) e Sarramona (2008) dizem que a preocupação se consubstanciava em encontrar na formação um professor ideal. Por esta razão, a formação tinha de ser a mais completa possível.

Convém que ao longo da sua formação, o professor em serviço ou o futuro professor saiba que patologias docentes pode adquirir durante o exercício da sua actividade. Todas as

profissões têm as suas próprias doenças como fruto das especificidades da actuação que exercem.

Sarramona (2008), conceitua patologia docente como sendo aquelas basicamente do tipo mental e da laringe, porque se exige uma relação interpessoal e uso da voz na sua acção laboral.

Estudos feitos em Espanha no período de 1994 - 1995, de acordo com Sarramona (2008) revelaram que as baixas médicas entre os docentes, situavam-se em 19,68% do total dos professores, cujas patologias estavam nas especialidades de traumatologia, neuropsiquiatria e ginecologia.

De acordo com os estudos acima, avançados por Sarramona (2008), as patologias docentes provêm:

- a) Da existência de uma grande distância entre a figura do professor real e a do professor ideal com a que se apresenta na formação inicial e a que a sociedade exige;
- b) Da contrastação do perfil ideal que se cria do professor com a escassa formação recebida para desempenhar a profissão, desembocando num conflito;
- c) Da presença de valores sociais contraditórios que provocam desorientação no professorado sobre quais os valores que o professor deve fomentar;
- d) Das tensões psicológicas na ausência de condições materiais e organizativas adequadas para se desenvolver optimamente as funções docentes;
- e) Da baixa consideração social.

Essas patologias devem ser dadas a conhecer ao profissional, a fim de que se previna e seja saudável no exercício da sua actividade.

Capítulo II

Formas, Modalidades e Tipos de Formação Pedagógica

O presente capítulo reporta as diferentes formas, modalidades e tipos de formação pedagógica de professores. Faz análise dos que melhor se podem adaptar ao contexto desta pesquisa e que sirvam de mola impulsadora para o alcance do objectivo deste trabalho. Importou-se ideias de diferentes autores o que permitiu compreender melhor a abordagem desta temática.

2. A Formação pedagógica do professor

O homem por ser social e sociável precisa da educação e da formação para que tenha sentido de vivência de grupo, diminuindo fricções próprias de seres diferentes, mas iguais em essência, pois partilham o mesmo espaço físico.

O vocábulo modalidade deriva da palavra modo, modelo que, como defende Spark e Loucks- Horsley (1990), é um desenho para aprender que inclui um conjunto de suposições acerca da origem dos saberes e como os professores os adquirem ou os desenvolvem. Quer dizer que um modelo é uma resposta a algumas filosofias pré-concebidas que tanto se podem reduzir às relações entre investigação e formação, quanto a uma concepção do professor relativas a teorias sobre estratégias mais viáveis para mediar a sua aprendizagem.

A formação de professores é indispensável e não é recente. Nóvoa (1999) advoga que a preocupação surgiu ainda no século XVIII, quando a educação passou da sacralização para a secularização sobre a responsabilidade do Estado, tendo este definido os requisitos para quem quisesse ser professor e, a par disso, com o surgimento dos primeiros magistérios de formação de professores.

O artigo 44º da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, e Lei nº 32/ 20, de 12 de Agosto, dá suporte e exige das instituições de formação pedagógica a responsabilidade das acções de actualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e outros agentes da educação e de proporcionar cursos de agregação pedagógica aos quadros de outras áreas de formação mas que queiram exercer o serviço docente.

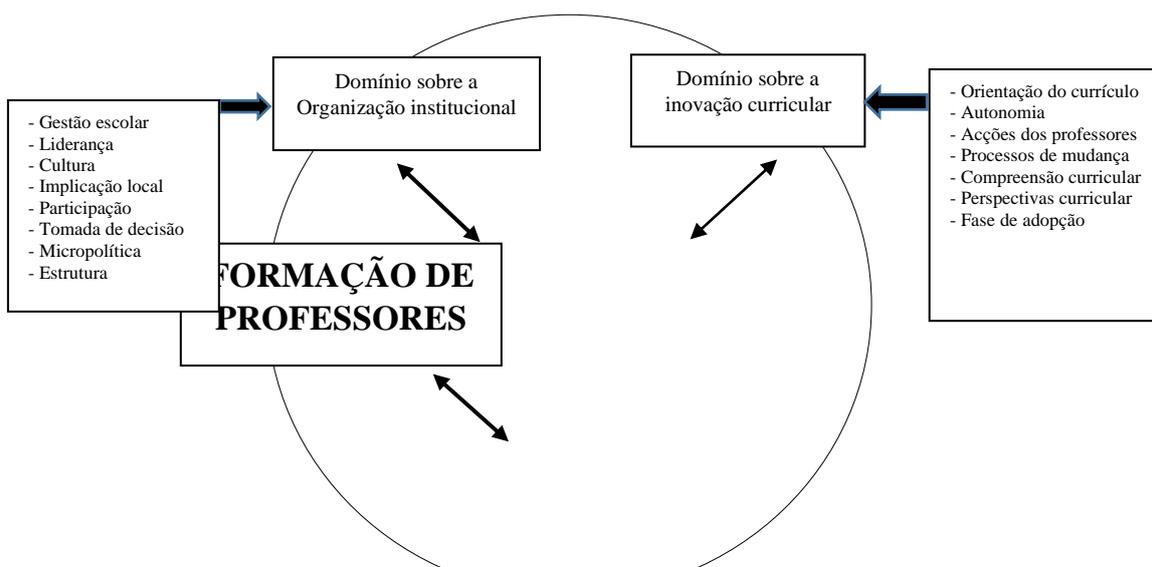
O artigo 95º da referida Lei define agentes de educação e ensino os docentes, supervisores pedagógicos, inspectores, titulares de órgãos de gestão das instituições de ensino, técnicos e demais especialistas da área de educação em efectivo serviço nos diferentes subsistemas de ensino.

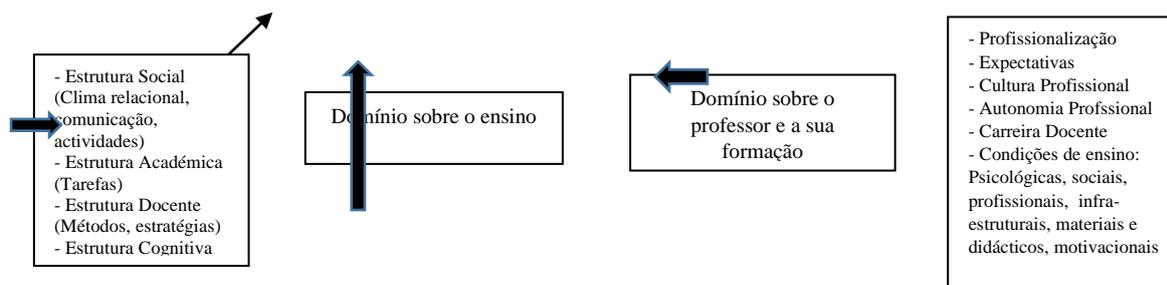
Na formação de professores, de acordo com Garcia (2013), distinguem-se dois modelos: o primeiro é aquele em que os professores adquirem saberes ou competências partindo das acções previstas e desenvolvidas para os especialistas; e o segundo é aquele que ultrapassa o domínio dos saberes e competências pelos professores e alicerce à necessidade de uma verdadeira acção na previsão e progresso do processo de formação.

Este pensamento justifica e responde à pergunta filosófica do porquê o homem precisa de ser educado. E outras perguntas advindas dessas como, quem o deve educar; quando deve ser educado; onde deve ser educado (Pina, 2015).

A educação formal tem características próprias que são: fenómeno de carácter social, fenómeno de carácter permanente, fenómeno de carácter particular, fenómeno de carácter histórico-classista (Durkheim, 2011).

As características acima mencionadas trazem ao relevo a indispensabilidade da formação do homem, particularidades que o caracterizam como tal e sem as quais ter-se-ia uma espécie de primata com características anátomo-fisiológicas de um ser próximo dos humanos, porém distante do mesmo pelos seus comportamentos não exclusivos a um ser humano.





Esquema nº 2 de formação de professores, adaptado em Garcia, 2013

A formação do ser humano requer um cuidado na selecção de formadores para se evitar acidentes na construção de homens que qualquer sociedade gostaria de ter. É por essa visão que se defende, em primeiro lugar, a preocupação de formar os formadores, para mediar com brio, zelo, mestria esta nobre missão, seja de que área do saber vier a ser.

A formação desses mediadores do Processo de Ensino-Aprendizagem tem várias fases, formas e modalidades que a seguir se discriminam.

2.1. Formação pedagógica inicial

A formação de professores é completa, pois engloba em si toda a carreira docente. Ela é um processo contínuo, sistemático e organizado. Durante esta formação, o professor iniciante vai aprendendo a ensinar nas suas variadas fases do seu desenvolvimento enquanto enveredador de uma carreira das mais atraentes e nobre.

A formação inicial diz respeito a uma parte de um contínuo processo de desenvolvimento profissional de professores (Garcia, 2013). Também Wilson e D'Arcy (1987, cit. em Garcia, 2013) dizem que a iniciação é um processo por meio do qual a instituição escolar realiza um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar as temáticas para aprimorar a sua autonomia profissional e facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo.

A formação pedagógica foi assim decidida tão logo que a docência passou para o profissionalismo por meio de oratorianos e jesuitas no século XVII. Foi no Século XIX, de acordo com Nóvoa (1999), que se institucionalizou a formação específica de professores nas então designadas Escolas Normais, actualmente em Angola com o nome de Magistérios Primários e Magistérios Secundários.

As Escolas Normais surgem como instituições com a responsabilidades de assegurar uma formação inicial suficiente aos professores. Estas instituições recebem o nome de Escolas Normais pelo facto de atribuírem normas sobre o trabalho docente (Garcia, 2013).

Fica claro que se a educação encerra em si um carácter histórico-classista, então não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Pois é a filosofia ideológica do poder político que deve imperar para não contrastar com os princípios por si defendidos e que, em última instância, fará o homem por si idealizado.

Estrela (2002, cit. em Mezquita, 2013) define a formação inicial de professores como “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p.45).

Campos (2002) defende que a formação inicial de futuros professores deve municiar-lhes, a informação, os métodos e as técnicas científico-pedagógico de base, bem como a formação pessoal e social adequada à função de mediação pedagógica em sala de aula.

Em Angola, desde 1978 que se instalaram instituições de formação para a docência a fim de se distribuir nos níveis básicos, desde o primário até ao secundário, 1º e 2º ciclos. Quer dizer que os extintos cursos básicos de formação docente superavam ou formavam de forma contínua àqueles professores com a 6ª classe e os alocava ao mercado de trabalho com a 8ª classe, para mediar o Processo de Ensino-Aprendizagem da iniciação à 4ª classe e, em alguns casos, na era difícil do país, também orientavam o que outrora se chamava II Nível que abarcava a 5ª e a 6ª classes (Lei nº 17/ 16, de 7 de Outubro).

As Escolas Normais, que comumente se chamavam Institutos Normais de Educação, formavam professores para os então III Níveis, Escolas secundárias do 1º ciclo cujas classes a orientar eram a 7ª, 8ª e 9ª. Nas Escolas Normais, os formando aprendiam as metodologias de ensino das disciplinas das suas especialidades. Isto municiava-lhes ferramentas para exercerem com zelo, coragem, patriotismo e alicerces seguros a mediação dos conhecimentos em sala de aula (Lei n.º 17/ 16, de 7 de Outubro).

Os institutos superiores pedagógicos, por sua vez, aprimoravam professores na formação contínua para os institutos normais de educação. É nesse aspecto onde existe o nó de estrangulamento! Não há continuidade, não há instituições específicas de formação de professores para o ensino superior! E, infelizmente, muitos deles têm a sua actividade inicial de docência no Ensino Superior, sem que tenham uma experiência de actividade docente nos níveis anteriores (Lei n.º 17/ 16, de 7 de Outubro).

É por esta razão que, mesmo estando a orientar aulas no Ensino Superior, não deixam de ser professores iniciantes na carreira da docência; carecendo de formação específica para

o exercício verdadeiramente profissional. Estes professores podem ter conhecimento das especificidades técnicas das suas áreas, mas carecem da componente didáctico-pedagógica para mediar os conhecimentos técnicos para serem apreendidos e assimiláveis pelos alunos.

Campos (2003) refere que tanto a organização de cursos que certificam a habilitação para a docência, quanto à respectiva acreditação dos mesmos, devem, no final da formação, conferir o seguinte perfil:

- Nível da qualificação profissional;
- A área de actuação do profissional;
- A caracterização do desempenho esperado do profissional;
- As qualificações necessárias a esse desempenho;
- As oportunidades de aprendizagem a promover para desenvolver tais qualificações (p.48).

É possível observar que, em conformidade com as políticas educativas gizadas pelos governos, os dois primeiros perfis de saídas são da responsabilidade dos políticos no poder, ao passo que, embora os políticos afluam na gestão das instituições, os três últimos são da exclusiva responsabilidade das instituições formadoras.

O perfil de desempenho que deve ser comum a todos os professores desemboca em 4 variantes essenciais de competências a munir-se por cada um dos professores:

- a) Do profissional, do social e da ética
- b) Do desenvolvimento do ensino-aprendizagem
- c) Participação na escola e da relação com a comunidade
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida

Infelizmente o Normativo Regulador do Subsistema de Ensino Superior em Angola é omissivo em relação ao objectivo da formação pedagógica dos professores desse subsistema. Não há no seu artigo 4º (Dec. 90/ 09, de 15 de Dezembro), entre os objectivos gerais, nenhum que trate desse paradigma, embora de forma secundária, e isto pode significar pouca preocupação, no cap II no artigo 18º no seu ponto 2 na alínea b) se refira à competência da instituição de ensino superior em recrutar, formar e promover os seus docentes e investigadores, bem como o seu pessoal administrativo.

Quando os candidatos a esta formação nunca foram docentes, diz-se que estão na formação inicial. Nesta formação têm noções básicas do exercício docente com unidades

curriculares como introdução aos estudos pedagógicos, conhecendo a essência do porquê da formação do homem, os ganhos que a sociedade pode ter com os homens formados nas diferentes esferas da vida social e as articulações que se podem ter para uma vida social mais justa, harmónica e solidária.

Na Didáctica Geral, o formando inicial terá a possibilidade para, de forma profunda, apreender as componentes do Processo de Ensino-Aprendizagem, como as mesmas interactivam entre si, os princípios de ensino, onde se assentam o ensino científico, a metodologia de ensino, a definição de objectivos e em que devem aprender as categorias da Didáctica.

Garcia (2013) advoga algumas funções das instituições da formação inicial de professores. De acordo com o autor, elas reduzem-se em função de formação e treino de futuros professores, que proporciona uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar; a função de controlo de certificação, que concede ao formando a autoridade para o desempenho da profissão docente; e a função de agente de mudança do sistema educativo, isto é, com o exercício da sua profissão, o profissional reproduz a filosofia da classe no poder.

Dito de outro modo, a função de formação tem a ver com o municiar de todas as dimensões profissional, metodológica, moral e profissional para que o futuro professor venha a exercer esta nobre missão com zelo, dedicação, esforço, motivação intrínseca e responsabilidade de tornar profissionais também cidadãos apreciáveis na sociedade.

A função de controlo de certificação resume-se na defesa, por parte da instituição formadora, da sua marca a partir do *feedback* das instituições que absorverem os seus quadros, retroalimentando-se na função formadora cada vez mais recheada de elementos, a fim de que os seus quadros dignifiquem a instituição que os formou. Esta certificação antecipa as correcções metodológicas e conteudais de formação dos futuros professores, aprimorando bem os aspectos que se acharem em falta, partindo das observações práticas destes nos seus lugares de trabalho.

A função de agente de mudança refere-se à diferenciação de actuação dos quadros formados por estas instituições. O que se deseja nessa, com esta função, é que cada instituição formadora eleve a sua marca a partir da actividade exclusiva de seus profissionais que o fazem com ética, moral, humanismo e senso de responsabilidade, atraindo para si a sociedade, mediante percepção de como vale apenas ser formado pelo

professor y e x em detrimento de k e m , pois, para além de se apreender os conhecimentos científicos, também se aprimora o carácter real de pessoa, o da cidadania, solidariedade, humanidade.

Essas funções exploradas e implementadas a rigor provocam mudanças invertidas a partir da instituição, comunidade, sociedade e até ao sistema educativo.

As mudanças não acontecerão de forma isolada, elas devem partir da apreciação do currículo vigente, da sua avaliação, da sua eficiência, eficácia e resposta às necessidades da sociedade exigente. Com base nesse pressuposto, a qualidade do currículo de formação é imprescindível para o alcance desse desiderato.

Lasley e Payne (1991, cit. em Garcia, 2013) afirmam poder existir três modelos de currículo na formação de professores: o integrado, o colaborativo e o segmentado.

O integrado faz uma inter-conexão dos conhecimentos das diferentes áreas do saber, potenciando o professor-formando numa ampla apropriação de competências. Por exemplo, sendo formando em Ensino da Psicologia, ele potencia-se em Filosofia Geral, Filosofia da Educação, Lógica Formal, Sociologia Geral, Sociologia da Educação e Educação Comparada, para além de conhecimentos técnicos da docência em unidades curriculares gerais.

O colaborativo absorve o integrado na medida em que, apesar de existir a especialização, há *inputs* de conhecimentos em temas concretos. Por exemplo, mesmo sendo formando do curso de Ensino da Matemática, o professor não se desconectará de temas atinentes aos saberes docentes em sala de aula, e não só, fazendo-se presente para o efeito a Didáctica Geral, a Pedagogia Geral, a Psicologia Pedagógica, a Administração e Gestão Escolar, a Gestão e Inspeção Escolar e, com estas unidades curriculares, os instrumentos necessários para o exercício e controlo das suas actividades.

O segmentado realiza as acções em separado. Não as fazem em simultâneo, isto é, primeiro se faz a formação geral e só depois vem a formação específica. No concreto, é este currículo que é aplicado em muitas instituições não vocacionadas na formação da docência. Por exemplo, na Universidade em estudo, formam-se profissionais em Medicina, Economia e Direito e mais tarde são potencializados àqueles que forem seleccionados para a docência a fim de lhes proporcionar os cursos de agregação pedagógica para estarem habilitados ao exercício desta nobre missão.

A formação inicial de professores deve estar assente em cinco orientações conceptuais: académica, tecnológica, personalista, prática e crítica (Garcia, 2013). A primeira tem a ver com o elevar do nível académico, a fim de incorporar mais conhecimentos sobre a profissão que se abraçou; à segunda importa a inserção de ferramentas tecnológicas na acção docente; a terceira visa orientar a acção do professor para um foco no desenvolvimento da pessoa, como um ser humano ímpar, único e singular; a quarta deve versar na aplicação dos conhecimentos teóricos na vida prática para o seu próprio benefício e da comunidade onde estiver inserido; e a última espera do formando uma atitude crítica e não apenas opinante.

Perrenoud et al. (2002) advogam que a finalidade do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. A formação do tipo de professor dependerá do que a esfera política do poder definir se quiser uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou ao nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou de competição, a solidariedade ou o individualismo.

É em função do pensamento político dos governos que se aprimoram os conteúdos de formação de professores. Para além da componente teórica e simulações práticas que são imprescindíveis na formação do profissional da educação na docência, dever-se-á outorgar-lhe uma componente prática por meio de estágio.

Esses estágios são realizados em escolas de aplicação, que geralmente são de níveis inferiores aos de formação, em que o formando deve ser ensaiado na partilha de conhecimentos por meio da mediação pedagógica e onde se deve implementar a articulação de todos os saberes inerentes à formação holística que apreendeu.

Perrenoud et al. (2002) sintetizam algumas áreas básicas de formação inicial docente, entre as quais se enumeram as seguintes: transposição didáctica, referencial de competências que identifique saberes, formação organizada em torno de competências, aprendizagem por problemas, vinculação entre teoria e prática, organização modular e diferenciada.

Na vertente da transposição didáctica, abstrai-se que os professores universitários que formam juristas, médicos, economistas não conhecem a realidade da sala de aula, pois não dominam os aspectos pedagógico-didácticos, facilitando a mediação pedagógica de

conhecimentos acumulados pela sociedade. De contrário, aqueles que já exerceram esta função nas escolas primárias, secundárias imaginam de consciência pura e tranquila que conhecem a profissão a partir de seu interior porque já a vivenciaram durante os tempos idos em salas de aula.

Na formação de professores, não se deve desprezar as observações empíricas, metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambientes (Perrenoud et al., 2002).

De igual forma, os cursos iniciais de formação de professores não devem ter a sua base numa visão prescritiva da profissão do professor, mas numa visão de análise precisa da sua realidade, antecipando as transformações, descrever as condições e as limitações de trabalho real dos professores, sendo assim a base de toda estratégia de inovação.

A formação inicial de professores deve explorar a realidade social, económica, emocional dos que se encontram em serviço, denunciar as fontes de degradação do estatuto do professor, oferecendo assim uma imagem real e não imaginária àqueles que ingressam na profissão. Isto estimula o redesenho e a postura dos iniciantes na carreira, cultivando a sua vocação e nunca olhando apenas nos ganhos para as suas realizações pessoais.

Uma vez exploradas com clareza as vertentes acima, evitam-se desilusões por parte dos formandos e, muito mais, se forem encaminhados obrigatoriamente pelos seus encarregados por falta de continuidade das suas formações básicas e/ou por falta de oportunidade de uma vaga para a sequência das carreiras de seus sonhos.

Katz e Raths (1985) apresentam os elementos que devem ser a matriz do currículo de formação dos professores iniciantes: objetivos, características dos candidatos, características dos professores, conteúdo, métodos, calendarização, ambiente, regulamentos, recursos, avaliação e impactos do programa.

Na formação inicial, deve-se, ainda, explicitar os não-ditos dos professores a saber: os medos (Fernandes, 2008), a sedução, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão, o tédio e a rotina (Perrenoud et al., 2002).

Fernandez (2008) numa pesquisa feita no seio dos professores, identificou uma série de medos que graçam os professores. Esta autora conceitua os medos dos professores como sendo as reacções emocionais dos docentes, perante perigos reais ou aparentes vividos em situação escolar.

Freire (1986) por sua vez, defendia que era necessário investigar esse fantasma do medo que paira na cabeça do professor quando orienta aulas em sala de aula.

Quem não está estável psicológica, emocional, pedagógica e didacticamente não é capaz de proporcionar uma aprendizagem eficaz por meio de reflexão livre, espontânea e colocação de situações problemáticas dos alunos, pois por não estar seguro dos conteúdos que orienta, evita outro tipo de aulas, pautando sempre, seja em que nível for, em aulas de tipo expositivo e reduzindo o aluno a um sujeito totalmente passivo, não sendo poucas as vezes que o professor assume uma postura de arrogância, ameaçadora para esfriar a vontade dos estudantes, recuando nas colocações que podiam fazer.

Devido ao medo de serem enfiados e ultrapassados pelos seus estudantes, muitos professores, como justificativa de livros de textos, compilam fascículos para serem utilizados como os únicos meios de aprendizagem dos alunos, descartando outros materiais que o estudante possa adquirir nas suas investigações. Mesmo quanto às avaliações, esses professores exigem dos seus alunos o método sarcástico de memorização e nas correções exigem que se veja na página x ou y na linha 3 ou 4 para se confirmar qual seria a resposta certa.

Este tipo de atitude revela que o professor é alérgico à pesquisa e, como não se actualiza, tem medo da gestão por exemplo do Processo de Ensino-Aprendizagem em sala de aula. Essa forma de mediação pedagógica não facilita no desenvolvimento pessoal e profissional do estudante por ter paredes intransponíveis o que lhe dificulta a cultura de pesquisa, tornando-se raquítico, anão no crescimento de conhecimentos.

Essa pode ser a razão de se registrar uma infertilidade de académicos na produção científica e registo de patentes de suas próprias inovações, tudo porque nunca foram incentivados à pesquisas, mas, pelo contrário, foi-lhes dito que já não havia mais o que inventar, “a roda já foi inventada” tudo já existia, que os seus esforços não valiam muito e que estudassem apenas para conseguirem ascender à determinadas categorias e auferirem os seus salários.

Tendo presente esta questão, Fernandes (2008) identificou os medos associados à indisciplina e à gestão dos alunos na sala; os associados à não satisfação da necessidade do reconhecimento; o da gestão da profissão pela tutela; o associado à falta de competências no ensino; os derivados de obstáculos à realização profissional; o associado à aceitação de desafios na escola; o associado à avaliação negativa de si próprio, vinda

dos outros; daí que as reflexões seguintes giram em torno da razão de ser de cada um desses medos.

1. Medo associado à indisciplina e à gestão dos alunos na sala;

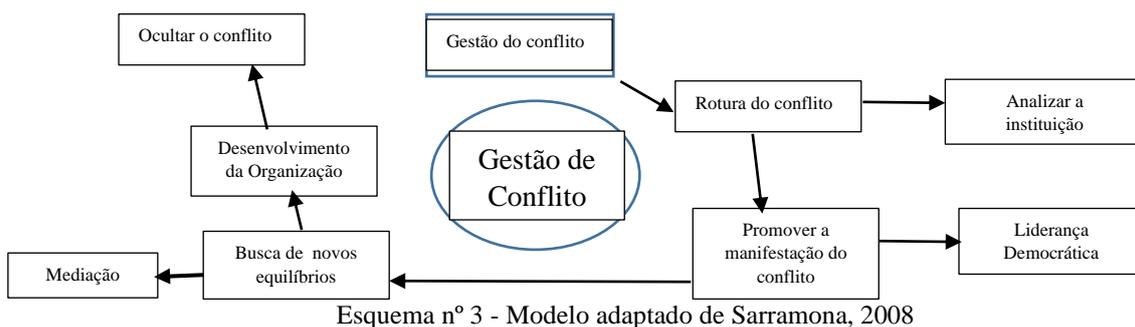
A indisciplina dos alunos é um comportamento que se o professor não for astuto, artista, fica desnortado, perde-se na sua função de mediação de conhecimento, é vulgarizado e perde o respeito e admiração por parte dos alunos.

Sarramona (2008) diz que a violência, a indisciplina nas escolas acontecem nas relações pessoais que obstaculizam o desenvolvimento das actividades próprias da prática educativa.

Em relação aos conflitos nos centros escolares e nas aulas, crê-se que o melhor que se pode fazer à escola e à sua responsabilidade é saber interpretar as causas, os factores pelas situações concretas de maltratado, preveni-las e utilizar técnicas ou estratégias para resolver esta problemática de maneira positiva e enriquecedora (Sarramona, 2008).

A boa gestão dos alunos e o abafamento de qualquer foco de indisciplina passa, em primeiro lugar, pelos níveis de competências que o professor tem, desde a sua própria apresentação pessoal, o vocabulário científico da área de formação que ostenta, e não só, a empatia com os estudantes dentro dos limites, a auto-superação constante, não ir para a sala de aula com dúvidas dos conhecimentos planificados para serem mediados, ser humilde quando uma resposta não lhe vem da reflexão e não mentir aos estudantes.

A boa gestão dos alunos em sala de aula, advém também das aulas dóceis, aulas dinâmicas, que deixam a par do domínio dos conhecimentos, a ministrar pelo professor, os alunos numa viva transparência e exposição valorativa de seus balbúrcios, despertando em si a auto-estima como terem sido contribuído. Isto passa pela aplicação de estratégias diversas de atracção dos alunos no ambiente favorável que importe deles a necessidade de estarem atentos e interessados na aula, a fim de apreenderem o que lhes é interessante para a vida.



Esquema nº 3 - Modelo adaptado de Sarramona, 2008

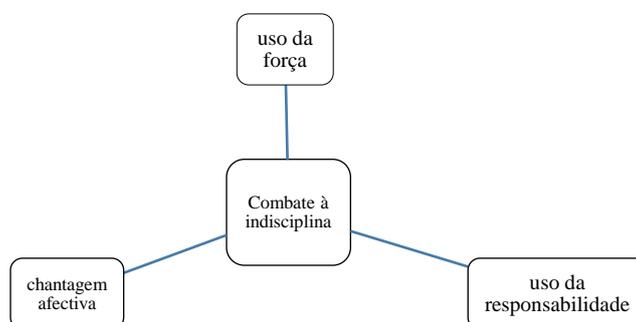
A boa gestão dos alunos na sala de aula passa pela dinâmica do formato da distribuição de alunos na sala. É bom mudar a posição de carteiras em salas de aula, ou mesmo, às vezes, realizar as aulas que seriam de exposição prática em salas de aula, num outro ambiente, trazendo elemento novo ao aluno e na sua apreensão de conhecimentos. Esses “ingredientes” cenários de mediação de processo de ensino servem de estimulante e motivação para que o aluno sinta vergonha de se filiar a um grupo de estudantes em que é obrigado a vir para a escola sem propósitos.

Um professor que não sobrevive em sala de aula, não tendo este nível de abstracção do processo de mediação do processo pedagógico, não irá longe com a sua actuação. Desistirá da sua vocação, podendo enveredar para os serviços administrativos, por não se sentir capaz de enfrentar uma turma alérgica aos mesmos hábitos, aos mesmos procedimentos, às mesmas estratégias, à mesma postura, ao mesmo discurso, à mesma forma de avaliação e ao mesmo vocabulário (E. N. Guli, comunicação pessoal, 2014, 19 de Novembro).

Ninguém nasce disciplinado. A disciplina é o resultado das aprendizagens interligadas em todas as áreas – afectiva, cognitiva e psicomotora (Piletti, 2010).

O objectivo final da disciplina na sala de aula é fazer com que o aluno desenvolva em si mesmo um estado de autocontrolo, autorrespeito e a valorização das coisas que o rodeiam. A disciplina do aluno deve emanar do seu interior em contrapeso com as aprendizagens que possui e nunca das pressões exteriores.

Piletti (2010) apresenta algumas estratégias para se combater a indisciplina em sala de aula:



Esquema nº 4 Estratégias de combate a indisciplina, adaptado de Piletti, 2010

2. Medo associado à não satisfação da necessidade do reconhecimento

A actividade do professor, mais que satisfação pessoal, é uma missão cujo agrado deve ser entendido quando se tem produto formado, por intermédio do professor que ocupa cargos públicos de respeito e elevada honra na sociedade.

A realização pessoal deve advir deste prisma, independentemente do que os órgãos de gestão quer sejam locais (institucional) quer sejam mais gerais (governos e instituições a ele adjacentes) vierem a outorgar.

Em geral, os professores correm muito para aquilo que é o contravalor de sua actuação e aí se instalam e repousam. Não pesquisam para inovar os conhecimentos porque acham que ainda que o fizerem o mérito será sempre dos outros. São os outros os privilegiados para os cursos de pós graduação ou participação em eventos nacionais ou internacionais, sendo que, em alguns casos, a ascensão de categorias é feita sob formas não transparentes revelando a existência de nepotismo, ou filiação político partidária entre outras situações (Guli, 2018).

Este medo traz à tona a baixa auto-estima, pois o professor, sofrendo este tipo de medo, está a querer dizer que não confia em si, no trabalho que está a realizar, duvidando do programa que lhe foi entregue ou que ele próprio elaborou, duvida em relação ao alcance dos objectivos expressos no mesmo e do conjunto de conhecimentos teóricos que medeia na sala de aula, se são pertinentes para a formação de convicções, atitudes, aptidões, habilidades que se esperam dos alunos (Enricone, 2008).

O professor, sofrendo deste tipo de medo, é totalmente inseguro, duvida das suas capacidades intelectuais, do exercício dos seus processos psicológicos da percepção, observação, comparação, abstracção, generalização e duvida da ascensão de seus estudantes ao último nível de assimilação de conhecimentos – percepção ou familiarização de conhecimentos, reprodução de conhecimentos, aplicação de conhecimentos e criação de novos conhecimentos face às bases alcançadas.

3. Medo da gestão da profissão pela tutela

Há muita insegurança hoje nas empresas. Essa insegurança é acelerada pela implementação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação. Os professores tecnófobos sentem-se ameaçados com as mudanças que os governos têm vindo a empreender. Muitos desistem a meio, antecipando as suas reformas porque aos meios tecnológicos, que certas instituições instalaram para auxiliarem a gestão

administrativa e acadêmica, não se adaptam; outros pensam que o seu papel enquanto mediador do Processo de Ensino-Aprendizagem está a ser substituído pela tecnologia.

O professor nunca será substituído por qualquer tecnologia que seja (Guli, 2010). Embora as máquinas possam reduzir e aliviar as actividades do professor, a interacção entre este e o estudante é indispensável seja em que nível for. Enquanto estudante, seja de que nível for, terá sempre um espaço para a aprendizagem. A forma de ser do professor, a sua mestria em mediar o Processo de Ensino-Aprendizagem, as suas exigências, o seu rigor de apresentação, a sua organização pessoal da actividade, as suas abordagens de temas considerados controversos, o seu equilíbrio psico-emocional face às adversidades são insubstituíveis pelas máquinas.

Mas há quem não abstraia isso, pois muitos descansam nos títulos académicos que ostentam, ou nas categorias da carreira docente universitária e não se auto-superam. Nestas condições, sentem-se sim ameaçados, como dizia M. S. Cortella (comunicação pessoal, 2014, s.d), pois ficam sem discurso, tornam-se rotineiros, com os mesmos exemplos, a mesma actuação, o mesmo estilo, os mesmos conteúdos, o mesmo vocabulário. Além disso, em vez de se sentirem orgulhosos com a promoção daqueles que foram seus estudantes, produzem um ciúme académico, criam alas entre os que se designam antigos e os recém ingressados a uma instituição, evitam reuniões conjuntas, fazem uma guerra fria e, por conseguinte, o Processo de Ensino-Aprendizagem fica prejudicado.

O que fica cravado nestes professores não é senão a ideia de que a gestão da instituição está a querer afastar-lhes, ela é *persona non grata*, aguentou-se na epopeia mais difícil com todo sacrifício e sofrimento e agora afastam-se àqueles que estiveram na vanguarda em detrimento dos sem experiência. Portanto, assumem uma posição de vítimas da dinâmica do processo de gestão.

Muitos desses professores não entram na reforma com honra, mas de forma compulsiva devido aos vícios que muitos deles abraçam, sobretudo o de consumo exagerado do álcool.

4. Medo associado à falta de competências no ensino

A competência não é inata, ela adquire-se com o processo de formação, na interacção com a profissão abraçada e com os outros.

Como defende Mesquita (2013), a docência é uma prática social, incorpora em si teorias, convicções, crenças e práticas singulares que invocam as habilidades e conhecimentos baseados nas tradições do fazer a profissão. Ela cultiva-se, desenvolve-se como ciência prática e exige uma formação específica para se conhecer melhor os meandros, os labirintos, as trajectórias da mesma.

A competência é um sistema de conhecimentos, relativos a conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operativos, que permitem, com respeito a um conjunto de situações, a identificação de uma tarefa-problema, bem como a sua solução por meio de uma acção eficaz (Mesquita, 2013).

Jonnaert (2002, cit. em Mesquita, 2013) diz que “a noção de competência nas ciências da educação consta de duas perspectivas: como palavra polissémica, considerando-a “nómada” e “volátil”; e a de considerá-la a capacidade de reformulação de objectivos operacionais” (p.34).

Le Boterf (2000, cit. em Mesquita, 2013) define competências como “um saber agir pertinente, uma situação concreta, que permite mobilizar todos os saberes, e não aplicá-los isoladamente” (p.36).

Campos (2007) define competências como a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, afectivos e emocionais que ocorre numa situação determinada, situada e que se manifesta em situações reais, imprevisíveis, inusitadas e contingentes.

A competência docente “é uma capacidade de acção face a uma situação complexa que não pode esperar por exames e diagnósticos suplementares, mas exige acção imediata” (Mesquita, 2013, pp. 10-11).

Como conceituado acima, não é possível o exercício, com prazer, com ânimo, com docilidade, com a motivação e de forma holística durante o processo da mediação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, sem que o docente tenha competências para o efeito.

O professor apenas estará livre e à vontade se ele, antes da sala de aula, cumprir com todos os passos que antecedem a leccionação de uma aula, como se descreve:

- a) Consulta dos objectivos do programa da unidade curricular e do curso;
- b) Consulta dos objectivos ou finalidades da Lei de bases para esse subsistema;
- c) Consulta da unidade temática do programa da unidade curricular;
- d) Pesquisa do conteúdo científico aprovado para suportarem a temática;

- e) Expansão dos conhecimentos para abstracção e aplicação em todos saberes;
- f) Horário da turma para essa unidade curricular;
- g) Elabora o seu plano de aula.

Nesta última fase, o professor traça o seu plano de aula, definindo os preliminares, os objectivos gerais e específicos, conforme os casos, os procedimentos a explorar para o desenvolvimento da aula, o método primário e as estratégias para apimentar bem a aula e torná-la dinâmica.

Define então as actividades no corpo do plano, as fases didácticas, as acções do professor e do aluno, os objectivos para cada fase e incluindo as actividades de consolidação e expansão para aplicação pessoal nas suas vidas e mostrarem uma mudança de comportamento pelo acúmulo de conhecimentos.

Um professor assim não tem o porquê ter medo, pois está preparado para ministrar os conhecimentos, valendo-se de todo equipamento didáctico, pois não tem nenhum imprevisto, pelo contrário, preparou-se bem e vai para a sala de aula com uma motivação, força e ânimo sem igual.

Uma aula assim, não cansa e nunca se torna monótona, mas bastante participativa, onde cada aluno quer dar o seu contributo para o bem da ciência.

O processo de ensino com um professor com tais capacidades, sim, vincará o ensino dos saberes, como defende Morin (2005), saber-saber, saber-fazer, saber-ser, saber-estar. Este professor não só os ensina como também os vivencia e os alunos os observam diariamente, pois encontram-se com o seu mestre. Este professor tornar-se-á um verdadeiro modelo de vida, de profissão e de ministração da aula.

5. Medos derivados de obstáculos à realização profissional

O homem por natureza é um ser ambicioso. Essa ambição dá-lhe forças para abandonar o conformismo, o comodismo e, dinamizar-se para aquilo que deseja ser e ascender a outros patamares de sua vida para a realização pessoal e profissional.

O que acontece, muitas vezes, com os profissionais da carreira é o obstáculo da sua realização profissional que pode estar associado de diferentes fontes:

- Salários míseros;
- Inflexibilidade da direcção da escola para a superação académica;
- Inflexibilidade dos colegas do serviço, para superação académica;

- Desvalorização da classe pelos órgãos do governo e outros;
- Oposição da família pela estagnação econômica e social.

A realização pessoal e profissional de um homem depende do seu trabalho. É o trabalho que faz o homem e o valoriza. O sector da educação, apesar de ter a maioria dos funcionários como defende Nóvoa (1999), é uma área produtora muito espezinhada.

A sociedade está dividida, há alguns que, quanto ao *status* socioeconómico do professor, admiram o seu papel, ao passo que outros o desprezam e, muitas vezes, pelo demérito do próprio professor (Nóvoa, 1999).

Os professores reduzem o seu estatuto económico na sociedade pelo seu próprio demérito, porque muitos deles não sabem estar, não sabem conviver e não sabem ser. Muitos devido aos salários míseros tornam-se os mais devedores da sociedade, não sendo poucas as vezes em que alguns encarregados, proprietários de mini-mercados, viram fonte de vida dos professores de seus filhos, pois estes deslocam-se para alí a fim de fazerem crédito de cestas básicas de alimentos para pagarem no final do mês. Muitas vezes, devido a doenças e outros factores imprevisíveis no lar, somam-se meses e meses e não conseguem saldar a dívida anterior e, considerando que as necessidades não param, os mesmos continuam a aumentar os seus créditos nesses encarregados, o que diminui o respeito devido e à dignidade dos professores, uma vez que os professores ficam comprometidos com o seu profissionalismo, actuando emocionalmente na avaliação dos filhos desses encarregados empresários.

Por outro lado, outros professores, devido ao salário que já é mísero, ao invés de pautarem pela parcimónia, abraçam a prodigalidade, arranjando amantes dispostas a sustentarem-lhes, ficando, conseqüentemente, apenas em casa e, às vezes, ir para o próprio local de trabalho, sendo que estas dão tudo a partir de seus negócios. Outros mergulham no álcool e entregam-se ao azar de facultar às vendedoras desse produto os seus cartões multibanco a fim de que no final do mês se deduzam os valores correspondentes ao consumido.

Na época da não bancarização de salários, as vendedoras usavam cadernos de registo e, no final do mês, levavam essa relação nominal dos devedores e os referidos montantes às instituições dos devedores (instituições escolares para o caso dos professores), a fim de que as dívidas sejam amortizadas a partir de seus financeiros. Quando bêbados andam cambaleando nas ruas, borram-se e, muitas vezes, são encontrados pelos seus próprios alunos que, por sua vez, os levam em tipóias para as suas casas. Essas atitudes diminuem

a consideração que a sociedade devia depositar aos professores, pelos seus próprios deméritos.

O comportamento descrito acima não traz segurança às famílias, mas fomenta a instabilidade psico-emocional da mulher e dos filhos desestruturando-a e, como consequência, cria o fenómeno comum na cidade, o de crianças de e na rua, infidelidade conjugal para ambos os lados, pela falta de diálogo e cada um dos cônjuges querer resolver os seus problemas como pode.

Outro elemento importante nos obstáculos à realização pessoal e profissional é a inflexibilidade da direcção da escola. Há professores que, apesar de a sociedade e os governos desprezarem a classe, a sua auto-estima é alta, pelo que auguram a sua auto-superação académica e profissional.

O sector da educação, em Angola sobretudo, pelo facto de pautar por um horário de turnos, ajuda muito nesse desiderato. Pois, se o professor orienta aulas no período matinal, pode superar-se no período de tarde ou noite e se orienta as aulas no da tarde pode auto-superar-se no período matinal ou noite. Não haveria razões de encontrar barreiras para a concretização desse processo.

Mas há gestores escolares, em todos os níveis, que ao invés de ficarem satisfeitos com a superação académico-profissional dos seus quadros, uma vez que isto acrescenta melhores valências que concorram para a eficácia, eficiência e qualidade de seus serviços desembocando assim na qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem dos seus alunos e trazer satisfação tripla, direcção, encarregados e sociedade onde esses quadros formados prestarão serviços de qualidade, colocam barreiras “de betão armado” para que os seus quadros não se superem, pois sentem-se ameaçados, pensando que, quanto mais quadros houver, mais capacidade de censura se registará pela má gestão de processos. Como muitos não têm qualidade para permanecerem nas posições de liderança em que se encontram mais por conveniência política do que por competência, impedem os outros ao máximo para que não haja mais quadros com as suas qualificações ou superiores a eles e, desta forma, constituem concorrência.

Neste obstáculo não estão isentos os colegas. Há colegas que, não tendo ânimo para a formação, por alimentarem uma baixa auto-estima, não deixam agir aqueles que acreditam na mudança do paradigma. Não se mostram flexíveis em ajudar os colegas que pretendem se formar, mudando-os com desinteresse para os períodos opostos àqueles

impostos pelos directores escolares, através da troca de horários para facilitar a formação de quem necessita desenvolver-se.

Nóvoa (1999) destaca na sua obra que existem factores que são responsáveis pela degradação da classe do professorado. Para além dos já descritos acima, eis os outros: Parlamentos e Governos, Partidos políticos, os Mídias, os Intelectuais e os Investigadores.

As instituições de soberania entram nesse lote de factores degradantes do estatuto social e económico dos professores pelo facto de serem eles que devem aprovisionar todas as condições necessárias para o exercício motivante do professorado. São os governos que aprovam os orçamentos e as tabelas salariais da função pública no geral e dos professores em particular.

Qualquer governo que considera que não é possível o desenvolvimento de um país sem quadros competentes e formados de forma competente com profissionais competentes e que para o efeito proporcione todos os meios necessários, desde salários compatíveis com a profissão, meios de trabalhos compatíveis, infra-estruturas compatíveis, à consideração necessária, pelo facto de ser esta classe que torna possível a efectivação da política de formação de quadros.

Por exemplo, a SADC (*Southern Africa Development Community*), de acordo com o programa de goveno da União Nacional para a Independência Total de Angola - UNITA (2008-2012-2017) e do relatório sobre a educação para todos do governo de Angola (2014), faz menção de que, do orçamento geral de estado aprovado anualmente, se deve alocar para a educação um mínimo de 16% defendido pela SADC e 20% defendido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Desporto e Cultura) .

Gráfico nº 1 – Alocação de orçamentos anuais do OGE à Educação em Angola

Se se observar o gráfico nº 1 acima sobre a alocação de recursos financeiros vindos do

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
% OGE	5.8	5.06	5.19	6.24	10.47	7.14	3.82	5.61	7.91	7.91	8.1	8.18	8.37	8.3	6.16
Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014

OGE, desde 2001 até 2014, pode-se observar que nunca Angola se situou próximo do recomendado. Isto revela o desprezo total, deste sector, por parte do governo.

A educação produz muito e o seu produto é pensante, aquele que dá a vida à sociedade. Quando não se motivam os produtores, quando não se proporcionam condições de

trabalho para uma melhor mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem, não é possível atingir-se a qualidade do produto.

Isto periga a acumulação de capitais humanos que sejam capazes de explorar a técnica e de ajudar a transformar os recursos minerais existentes no subsolo para o consumo humano. Ao alienar-se de condições que propiciem a produção em educação, nunca se terá a educação, pois, como defende FEA-USP (2014), a economia é um processo de produção, acumulação, distribuição e consumo de bens e serviços. No caso, a educação nunca vai produzir seres que sejam capazes de outorgar à sociedade homens dóceis que deem sumo à comunidade e criem apetite de formação nos seus alunos, pois, de contrário, serão professores cujas atitudes são amargas, azedas, refutantes pela sociedade em que devem servir com zelo, profissionalismo e dedicação, pois estão desanimados com o seu trabalho que não encontra consideração pelos fazedores políticos.

Os parlamentos, chamados representantes do povo, nada fazem, apesar de falarem mais do que o profissional (Nóvoa, 1999). Passam tudo e não se compadecem com as necessidades do povo. Os media entram nesse lote pelo facto de serem uma trincheira avançada dos governos para a sua propaganda política. A comunicação torna-se numa fonte viva de desprezo pois, quando os professores são pagos, a comunicação social faz notícia e os preços dos principais produtos nos mercados informais sobem nesses momentos. Além disso, o banco público aconselhado pelo governo nesses momentos apinha-se tanto a que a sociedade apelidou os professores como sendo “os mil homens”, infelizmente.

6. Medo associado à aceitação de desafios na escola;

Actualmente, à luz do vento impetuoso da globalização, na visão de Lukamba (2001), não é possível uma instituição que queira sobreviver na concorrência colocar-se na traseira e não na dianteira.

Muitas instituições escolares, a todos os níveis, abandonaram os hábitos tradicionais de gestão e têm vindo a implementar uma gestão tecnológica, tirando proveito das invenções humanas para facilitar o seu processo de gestão. Não há mais nenhuma instituição de ensino superior que, por exemplo, nos processos de emissão de documentos académicos, não aplique os arcabouços informáticos.

Na sua maioria, as IES deixaram de longe as práticas tradicionais como: concepção de mini-pautas de qualquer jeito, controlo da efectividade dos professores nas suas aulas de

forma tradicional e que permitia muita fuga de actividade objectiva destes com pretexto de maus pagamentos de salários por parte do governo, assiduidade e pontualidade de funcionários não docentes a partir de livros de ponto ou livros de sumário, adoptando os *biopont*, o que anula discussões entre os funcionários e os Recursos humanos.

Hoje, o controlo da actividade dos professores é feito, em muitos casos, pela plataforma SIGA (Serviços Integrados de Gestão Académica), onde os horários permitem assinalar a entrada até 10 min depois, considerando o referido atraso, mas quanto este atraso for de 11 min depois do início da aulas, o sistema marca falta. Os sumários são digitalizados na mesma plataforma, em que os programas aferem o alinhamento do sumário com o programa anexado à plataforma. Todo esse esforço vem a reforçar a gestão de qualidade para um produto de qualidade.

Mas é nesses desafios das instituições em que os professores tecnófobos não se sentem à vontade para se reformarem e, desta forma, não passar pela vergonha de manuseio de tecnologias.

Alienar-se dos desafios da instituição é fazer uma oposição ao desenvolvimento do processo que se quer avançar.

7. Medo associado à avaliação negativa de si próprio vinda dos outros

A avaliação é um processo que tem dupla valência. A natureza humana está habituada a contentar-se com elogios, cultos de personalidade, ainda que muita coisa vá mal, e, nunca com críticas do que visivelmente está mal.

Quando, na interacção com os colegas no exercício da actividade do Processo de Ensino-Aprendizagem e outros, advêm reparos negativos de prestação de actividade e sugestões para a sua melhoria, o homem amolece, desentrega-se ao trabalho, entra no culto da autopiedade, afasta-se das actividades, tentando apresentar um espírito humilde em como não é a pessoa indicada para levar avante aquela acção, tendo, por isso, de ser um outro colega. Com essa forma de actuação o profissional nunca cresce.

Se se explorar bem as flexões de avaliação (auto-avaliação, hetero-avaliação, mútuo-avaliação), todos os profissionais teriam superado as suas mediocridades. Deveria tirar-se um exemplo vivo em Jesus Cristo, quando, mesmo sendo Deus, se preocupou com o testemunho no seio do povo a quem veio resgatar, virando-se para os discípulos e perguntando: quem dizem os homens ser o Filho do Homem? E os discípulos responderem: uns dizem que é João, o Baptista; outros, Elias; outros Jeremias, ou algum

dos profetas. Voltando-se agora para os discípulos dizer: mas vós, perguntou-lhes Jesus, quem dizeis que eu sou? Respondendo Simão Pedro: Tu és o Cristo, o Filho do Deus vivo (Mt 16, 13-16).

Ouvindo os outros, e tendo o espírito de franqueza, humildade para não reagir quando houver objectividade nos colegas em apontar aquilo que é negativo, ajuda no crescimento da pessoa e do profissional. Santo Agostinho (s/d., cit. em Veiga, 2003) diz que o profissional precisa “conhecer-se, aceitar-se, superar-se” (p.27).

Basta ser homem para não estar isento de aspectos negativos. Entretanto, o importante é aceitar-se e superar-se para não se permanecer no erro. Se não houver esse espírito de superação, então o homem torna-se mutilado em si mesmo e vai se mutilando, enquanto viver. A sociedade não se compadece com pessoas que vivem toda a sua vida de forma medíocre.

Para se evitar a distância, a desconexão entre o que é prático no dia-a-dia da profissão docente, os conteúdos e os objectivos de formação inicial, é imprescindível a transposição didáctica, partindo das práticas efectivas de um número de professores, respeitando a diversidade das suas actuações na mediação pedagógica dos conhecimentos em sala de aula e não só.

Quanto ao referencial de competências a ter em conta na formação inicial de professores, e contextualizando em Angola, deve-se ter em conta as habilidades competenciais que o professor precisará contornar. De acordo com Perrenoud e Thurler (2002), esse referencial deve basear-se em: apaziguar estudantes agitados numa turma com um número acima dos 60 estudantes, estimular estudantes desleixantes e que resistem em aprender e apreender os conhecimentos mediados durante o Processo de Ensino-Aprendizagem, cultivar o espírito responsável para abandonar o fenómeno tão propalado em Angola – o mata aulas às 6^a feiras e cultivar nos estudantes as capacidades de absorção, integração de conhecimentos no quotidiano prático da vida; maturidade da contextualização dos programas e adaptá-los às necessidades dos estudantes.

São os saberes, as capacidades, os esquemas de pensamento e as orientações éticas necessárias que devem ser tidas em conta e não somente a identificação de situações a serem controladas, para despertar as competências pontuais para acções em cada estágio.

A formação inicial organizada em torno das competências deve basear-se, como advoga Gillet (1987, cit. em Perronoud & Thurler, 2002), na fórmula de que as mesmas façam

uma gestão própria na formação do formando: o formando deve apresentar um pensamento reflexivo, um sentimento crítico e construir a sua própria identidade em função das bases teóricas que lhe forem sendo proporcionadas; ter a capacidade para mobilizar recursos próprios que lhe ajudem a mediar didáctica e pedagogicamente os conhecimentos teóricos aos seus estudantes; reestruturar os programas assuntos que justifiquem a sua apreensão dos estudantes alcançando assim os objectivos preconizados; e ter a capacidade de rejeitar o que é retrógrado e dogmático no ensino.

Não se deve iludir que a formação pedagógica inicial seja bastante para o exercício, com brio, da docência, nem significar que todos os saberes docentes se adquirem durante os esquemas de formação inicial docente. Muitas das competências docentes descritas acima são construídas ao longo da vida prática docente, a chamada experiência, na absorção de novas abordagens, experiências de interacção com os demais colegas, como mais abaixo, no item sobre a formação pedagógica contínua, se descreve.

2.2. Formação pedagógica contínua ou em serviço

Quando se defende a necessidade de o professor, ao longo do seu exercício, cultivar não só um relacionamento favorável com os seus estudantes e com os seus colegas na profissão, mas também com a direcção da instituição, uma das razões é derrubar barreiras face a algumas actividades que vierem a acontecer.

Isto porque, infelizmente, ainda há gestores de instituições, a todos os níveis, que se vêm ameaçados com a formação de seus professores, com medo de que, estes, os venham a substituir. Se um professor cultivar um ambiente favorável com os seus superiores e nunca implantar a falta de respeito e/ou outras discussões, pode facilitar na concepção ou gestão de bolsas internas ou externas para a superação académica.

Como diz Almeida (2012), os concursos de ingresso nas IES são para a docência. São esses docentes admitidos que, durante as suas formações, não tiveram nos seus currículos a Unidade Curricular de Metodologia de Ensino Superior e muitos deles a acção pedagógica lhes é estranha.

A efectivação da formação contínua, descongela os hábitos, o conformismo, a rotina, desafiando o professor a novas experiências de abordagens de suas aulas, inovando os programas de ensino, os critérios de avaliação, as novas dinâmicas de organização de actividades dos seus estudantes, os estágios por si titulados enfim, o que trará novos estímulos aos seus estudantes a ponto de nunca dispensarem as suas aulas.

Esta formação, ao contrário da formação inicial onde os candidatos são aqueles que vão abraçar a carreira da docência pela primeira vez, vê-se aqui duplamente, pois que há aqueles que já são professores, conhecem a prática da docência e trazem suas experiências, por um lado, e aqueles que, não sendo professores em frente dos alunos, tiveram a sua formação inicial da docência no magistério ou no ensino secundário de formação de professores, tendo, portanto, a teoria do que é a prática docente, por outro lado.

Podem ser enquadrados neste grupo aqueles que fizeram o Magistério Secundário na especialidade de Biologia/Química, mas sentiram uma paixão para a área da Medicina e, por conseguinte, ao invés de se inscreverem numa instituição superior pedagógica, pautando para o curso de Biologia ou Química, descontinuum a sua formação para abraçar o de Medicina; ou ainda tendo feito o curso de magistério em História/Geografia o descontinuum no curso superior, abraçando o de direito. Esses possuem noções da missão de mediação de conhecimentos pedagógicos em sala de aula, por isso, terão a possibilidade de actualização pedagógica.

Não obstante a essas experiências, convém que se centre a formação pedagógica de professores em serviço nas dimensões constitutivas da sua actuação docente como planificação, organização da aula, metodologias e estratégias didácticas de ensino, avaliação, especificidades da interacção professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno e a responsabilidade que um formador a este nível carrega consigo na sociedade.

Apesar de haver muitas vantagens em trabalhar com esta franja, torna-se mais perigoso para o formador devido à resistência na mudança dos paradigmas de conhecimentos que, muitas vezes, esses trazem e que serviram de alicerce na carreira inicial da sua docência. Requerem-se estratégias de trabalho muito inteligente para corrigir as barreiras conscienciais de apreensão de conhecimentos antigos a fim de que possam dar lugar a conhecimentos novos.

A formação contínua é dada em forma de seminários de capacitação e superação nas diferentes temáticas de interesse da instituição, na visão dos principais gestores da mesma. As temáticas podem ser: avaliação, planificação, trabalhos de seminários, orientações de trabalhos de monografias, dissertações ou teses, catapultando assim os professores com competências para o exercício exitoso das suas actividades.

Na Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, no seu artigo 49º diz-se que o Ensino Superior Pedagógico é um conjunto de processos desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior, vocacionados à formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da actividade docente e de apoio à docência em todos os níveis (primário, secundário e superior) e subsistemas de ensino.

A referida Lei continua no artigo 51º, definindo os objectivos específicos do Ensino Superior Pedagógico que se resumem na responsabilidade de habilitar os professores do Ensino Superior por meio de formações de agregação pedagógica para a profissionalização à docência de maneira contínua.

Desta feita devem as instituições pedagógicas sentir este peso de responsabilidade que lhes é outorgada e fazerem a sua quota parte, a fim de que se reforcem as competências dos docentes para a melhoria da qualidade de ensino no Subsistema de Ensino Superior, chegando deste modo ao desenvolvimento profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional dos professores, na visão de Almeida (2012), é uma articulação de uma relação quadrangular, que engloba a formação contínua do professor, os projectos da instituição, os recursos materiais necessários para a realização do trabalho educativo e a interacção com os gestores, coordenadores, pessoal de apoio, o que torna essa inter-relação facilitadora de avanços na composição do sujeito do professor e do progresso da instituição em que trabalha.

Uma instituição que não aposta na superação dos seus professores contribui negativamente para o conformismo da actuação docente e retarda o desenvolvimento da instituição e, como consequência mediata, pelos serviços que apresenta, concorre para a morte pela selecção académica no mosaico universitário.

Para que se afirme uma IES no espaço geográfico, na sua contribuição na formação de quadros para as diferentes áreas sociais não será tanto pelas infra-estruturas empolgantes que apresenta, pelos equipamentos de última geração que apresenta, pelos meios tecnológicos que utiliza para se comunicar com os seus clientes, nem pelo *marketing* financeiro que a instituição apresenta, tampouco pela sua localização geográfica em detrimento de outras, mas será pela qualidade dos seus docentes e pelo elevado valor de seus funcionários.

2.3. Modalidades de formação pedagógica dos professores

Qualquer actividade deve obedecer um padrão. A formação de professores não deve ser feita de qualquer jeito, ou seja para se oferecer qualquer conhecimento aos formandos, não se deve dissociar a prática formativa das modalidades de formação que o normativo do Sistema de Educação e Ensino estabelece.

De acordo com a Lei 17/16, de 7 de Outubro, no seu artigo 82º, qualquer formação deve obedecer as modalidades presencial, semi-presencial e à distância e o regulamento desta última modalidade foi publicado recentemente sob o Decreto Presidencial nº 59/ 20, de 3 de Março.

Cabe a cada instituição definir as modalidades de formação de seus docentes. Para o efeito, muitas universidades espanholas têm importando a estratégia da Universidade Autónoma de Barcelona, conforme referenciado por Almeida (2012), em que a formação de seus docentes passou pela criação de um órgão – IDES (Inovação Docente em Educação Superior) cujas aulas decorriam nos períodos em que a universidade não tinha aulas com os estudantes de graduação.

A mesma autora adianta que, no Espaço Europeu de Educação Superior, as demais instituições incumbiam a responsabilidade da formação de seus professores às instituições de ciências de educação.

Trata-se de uma excelente visão para espaço europeu, pois o que se observa nas instituições em Angola é um aparente orgulho de cada instituição, ao estabelecerem os seus próprios protagonismos nesse quesito. No caso específico do Espaço do saber, tem-se o Instituto Superior Pedagógico com quatro décadas de actuação na formação de professores, porém não tem havido uma cooperação nesta tarefa de formação de professores, nem iniciativas por parte das outras instituições não vocacionadas à acção pedagógica.

Ainda em Espanha, a exemplo da Universidade Autónoma de Barcelona, a Universidade de Barcelona tem o programa de formação inicial em nível de Pós-Graduação que se designa como Iniciação à Docência Universitária cuja duração de formação é de duzentas horas. “O conteúdo nessas formações tem sido voltado para a planificação docente, a metodologia de ensino, a avaliação da aprendizagem, o desenvolvimento de portfólio, as competências éticas e a cidadania no trabalho docente” (Almeida, 2012, p. 147).

Por sua vez, a Universidade Politécnica de Catalunha também tem responsabilizado a formação de seus professores no ICE (Instituto de Ciências de Educação). O conteúdo de

formação não difere do das instituições acima descritas. A Universidade Politécnica de Catalunha distingue-se pelo facto de, nos programas do ICE, englobar a formação de gestores das instituições em matérias das diferentes dimensões que o processo de gestão envolve.

A Universidade de Alicante alinha na mesma modalidade da existência do ICE para formar os seus professores e considera a docência como um dos Pilares da Missão da Universidade (Almeida, 2012).

Pode-se observar que a formação do professor universitário é o pilar fundamental para o sucesso no cumprimento dos mandatos universitários como Ensino, Pesquisa e Extensão. Não é possível ter um compromisso objectivo por parte dos professores, caso os mesmos não sejam bem introduzidos na actuação da docência na universidade nas suas mais variadas formas.

Se o homem é um ser social e sociável, no mosaico do conhecimento e principalmente no Ensino Superior é um suicídio andar sozinho, tentando isolar-se para alimentar um orgulho académico; seria vantajoso apreender as experiências das IES que têm ultrapassado dilemas que as outras IES em evidência não conseguem transpor. Daí que uma institucionalização dessas experiências das universidades espanholas como amostra das demais europeias, que consiste na implementação do ICE (Instituto de Ciências da Educação) ou IDES (Inovação Docente em Ensino Superior), ajudaria a resgatar a qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem.

Cada academia, universidade, faculdade, instituto ou escola teria a sua grandiosíssima responsabilidade de olhar, em colaboração com o seu corpo docente, para as temáticas a serem implementadas na superação dos seus professores a fim de elevarem a qualidade da sua prestação de serviço. Imitar coisas boas é ser inteligente, pois o inteligente reconhece a sua pequenez perante a posição gigante de outrem.

2.4. Tipos de formação pedagógica

A elevada preocupação das IES na concorrência pela formação de quadros diferenciados nas diferentes áreas, a fim de que seus nomes sejam lembrados pela mais elevada qualidade da prestação de serviços nos locais em que os profissionais provenientes deste as instituições forem colocados, faz com que as mesmas não descansem, não se acomodem até que atinjam a excelência de seus serviços.

Tal desiderato só se alcança se se formarem aqueles de quem depende o *marketing* da formação por parte de uma instituição – os professores.

Esta formação de professores pode ser feita de diferentes formas ou tipos como se descreve a seguir:

2.4.1. Curso de agregação pedagógica (CAP)

Na história do professorado angolano e, principalmente depois de uma independência alcançada em condições muito confusas e para corrigir a actuação menos conseguida do colonialista português, muitos considerados expertos e com uma formação mais ou menos aprovada foram responsabilizados em mediar o Processo de Ensino-Aprendizagem nos diferentes níveis.

Houve, na altura, professores, por exemplo, com a 2ª classe do chamado tempo colonial que tiveram de orientar aulas na iniciação, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes. Algo semelhante aconteceu com o Ensino Superior em que professores de diferentes nacionalidades eram recrutados, na base do alinhamento da filosofia de orientação socialista para orientarem aulas nos diferentes cursos ministrados, sem se ter em conta, em rigor, a sua formação ou ainda o nível (superior) necessário.

Nem todos eram professores de carreira. Os formandos, uma vez observados nas suas competências enquanto alunos, eram absorvidos no cláustro dos professores para, como iniciantes docentes, orientarem as aulas nas faculdades de direito e economia por exemplo. A pergunta é, onde se formaram para abraçarem a docência e logo no ensino superior e que critérios foram tidos em conta para o recrutamento destes para a docência?

Almeida (2012) diz que a docência universitária se caracteriza por ser um conjunto de actividades que incorporam elementos de diferentes naturezas, o que impera aos sujeitos responsáveis um conjunto de responsabilidades que contribuam para a afirmação destes na nobre tarefa do professorado.

Nesta responsabilidade, importam-se alguns elementos do papel docente subdivididos em 3 áreas: área profissional, área pessoal e área organizacional. Os mesmos são explorados nos chamados cursos de agregação pedagógica.

2.4.2. Curso de actualização pedagógica (CaP)

A acção docente requer renovação, inovação e actualização constantes pelo facto de a sociedade do conhecimento, e não só, não ser estática, mas dinâmica, a exemplo do que

nos diz a história da geografia quanto à existência e à coexistência das teorias geocêntrica e heliocêntrica. Apesar de a primeira ter dado as suas razões e ter sido considerada verdadeira, embora não fosse real, imperou e protagonizou-se na sua época, mas à luz das investigações veio ao de cima a heliocêntrica.

Em analogia, um professor deve actualizar-se constantemente para nutrir-se de novas abordagens didáctico-pedagógicas e não descansar nos títulos que ostenta ou nas experiências adquiridas ao longo da mediação de conhecimentos pedagógicos.

Madeira (2013) espelha experiências de algumas instituições universitárias que, preocupados com o aprimorar de seus docentes, têm, de forma muito informal, alguns cursos de curta duração, em que os seus subscritores estão comprometidos com a excelência que deve caracterizar a prestação docente e a instituição no mosaico do conhecimento científico. Alguns desses cursos são desenvolvidos já a seguir.

Oficinas de Estudos Pedagógicos, que são encontros de docentes ao estilo de seminários que se realizam como oficinas sobre a prática pedagógica na sala de aula com o objectivo de aquisição de conhecimentos e habilidades, sendo que cada profissional participante cresce na sua actuação pedagógica.

A Residência Pedagógica é outra forma de curso de capacitação docente que Madeira (2013), inspirando-se em Lowman (2007), defende. Trata-se de uma flexão dos estágios pedagógicos, em que os professores das diferentes universidades se concentram num único local que a organização considerar e com uma selecção de professores com elevada capacidade de mediação docente. Esses cursos obrigariam a que as instituições possuidoras de professores a formarem nessas residências pedagógicas outorguem as chamadas bolsas de ensino para programas de aperfeiçoamento, esta que é outra forma de capacitação.

A par dessas bolsas, as instituições assumiriam, parcial ou totalmente, as despesas dos professores formandos, pois a qualificação desses é ganho institucional, uma vez que a actuação docente ganha novos rumos à excelência.

2.5. Outras formas de formação pedagógica

2.5.1. Grupos de pesquisa

A pesquisa constitui um dos pilares basilares para a vitalidade de uma instituição de Ensino Superior, pelo facto de constituir, a par de ensino e extensão, uma das 3 missões

específicas deste organismo. Tratam-se de arestas que se unem a fim de impulsionar o farol de descobertas e a pesquisa, particularmente, por ser a fonte de inovação numa IES.

Volpato e Pinto (2012) dizem que a pesquisa é uma aventura intelectual de compreensão, descobre a invenção diante dos fenómenos sociológicos, naturais e de situações problemáticas profissionais, sendo um acto peculiar ao homem amante da sabedoria.

O homem é um ser intriguista, é um ser questionador, é um ser que procura compreender algo que não percebe e, por isso, não se acomoda na dúvida, antes, pelo contrário, vai ao encontro da situação para encontrar as respostas. Daí que a pesquisa é meramente humana e base para o seu progresso, numa perspectiva conciliadora ao conjunto da espécie, mas, e sobretudo, para a sua emancipação científica, dando-lhe a primazia de autoria e protagonismo.

Neste quesito, a ciência moderna positivista procura apropriar-se do carácter científico da pesquisa, alicerçando uma profunda diferenciação entre o conhecimento científico, produtos dessas pesquisas e o conhecimento de estrada ou vulgar (Volpato & Pinto, 2012).

É neste ângulo que a pesquisa se torna a base das actividades promissoras das IES. Por este facto, a constituição de grupos de pesquisa dá uma outra forma de formação de professores do Ensino Superior. O professor universitário deve ser aquele que adquire as capacidades para a inovação de programas, de conteúdos, mudanças de estratégias de actuação pedagógicas entre outras.

Por esta forma, os professores são capacitados a aprimorarem as áreas de concepção de projectos de pesquisa, ensaios teóricos, pesquisa empírica e a metodologia para se conceber artigos científicos, as diferentes etapas de pesquisa, as várias abordagens, os tipos de pesquisa, as diferentes normas de citações e referências bibliográficas, como publicar os pósteres, as diferentes formas de tratamento de informações advindas da aplicação de diagnóstico e, desta forma, os professores elevarem as suas competências.

Por meio da pesquisa, é possível uma IES constituir o seu próprio centro de pesquisa e a sua própria revista científica, pois os conteúdos a serem divulgados são de seus próprios professores; e isto é bastante gratificante e desafiador porque se pode exigir do professor a produção periódica de, no mínimo, um artigo científico, por um lado, mas também, por outro lado, é por meio da divulgação da produção de seus professores que a instituição se torna conhecida nacional e internacionalmente.

Para o efeito, é necessário que a instituição defina bem as suas linhas de pesquisa, constitua os grupos a serem dirigidos por professores de áreas das suas ofertas formativas, fazendo com que todos os professores encontrem amparo. Os metodólogos da instituição quer sejam das abordagens qualitativas quer das quantitativas devem fazer parte, a fim de que os professores sejam muito completos na sua formação. Se forem bem formados, as orientações para a elaboração de monografias, dissertações e teses terão resultados bem conseguidos.

Outrossim, um professor que considera a pesquisa como a sua forma mais expedita de respiração, contagiará os seus estudantes e transformaria a sala de aula, como se tem defendido, uma autêntica tribuna de ideias.

Um professor que aprendeu a pesquisar o seu Processo de Ensino-Aprendizagem se transformará numa autêntica cruzada de pesquisa, introduzindo assim os seus alunos a essa prática (Volpato & Pinto, 2012), o que desafia a qualidade de ensino e com ele a qualidade de profissionais que nos tragam descobertas que transparecerá a África no mosaico das ciências e fará com que se tenha, também, um amanhã, onde os africanos venham a concorrer a prémios nóbéis de medicina, de química, de física e atirar-se para atrás o desprezo que se tem vindo a sofrer, como “países do terceiro mundo”.

2.5.2. Grupos de avaliação de trabalhos científicos

A avaliação é um atributo do homem. É ela que o ajuda a superar-se, quando for confrontado com os paradigmas aceites como os de referência para aquelas variáveis.

Nas instituições de Ensino Superior, realizam-se variadíssimas avaliações de trabalhos científicos como projectos pedagógicos curriculares, artigos para comunicações em eventos como – conferências, congressos, colóquios, *workshops*, jornadas científicas, simpósios –, monografias também denominadas trabalhos de fim de curso, dissertações, teses, provas de agregação, provas de aptidão pedagógica, relatórios de auto-avaliação, avaliação interna e externa das instituições, avaliação de desempenho docente entre muitos outros trabalhos (Dec. Exec. 108/20, de 9 de Março, & Dec. Pres. 191/18, de 8 de Agosto).

O avaliador tem de ser aquele que domine os padrões de cada dimensão, de cada variável e todos os pressupostos técnicos e científicos de cada área de avaliação.

Nas comissões ou nos grupos de avaliação de trabalhos científicos também se aprende, logo também se forma e, como efeito, se aprimoram as competências de desempenho sejam pedagógicas, científicas, metodológicas, organizacionais ou de gestão.

No caso dos institutos superiores Pedagógico Específico e Politécnico Privado Cinco, os seus regulamentos de trabalhos de licenciatura e fim de curso, como os designam respectivamente, espelham os requisitos específicos para avaliação desses trabalhos. Para cada classificação a atribuir, existem ítems próprios a considerar. Por exemplo, no Regulamento de Trabalhos de Fim de Curso do Instituto Superior Politécnico Privado Cinco, para a classificação qualitativa de Excelente que corresponde à quantitativa de dezanove e vinte valores, na acta de avaliação do trabalho escrito, deve-se escrever o seguinte:

- O tema apresenta alto valor teórico, é original e responde às exigências prementes da prática educativa;
- Há grandes e novas contribuições teóricas e práticas do autor;
- O tema foi esgotado e o conteúdo cumpriu totalmente, e com grandes resultados teóricos e práticos, as propostas do tema;
- As fontes são muito ricas e variadas e as bases metodológicas são mais que suficientes para fazer amplas e profundas generalizações;
- As conclusões são válidas e bem fundamentadas e verificam as hipóteses ou os pressupostos teóricos formulados;
- O estilo é muito claro, lógico e seguido, manifestando um alto grau científico;
- A linguagem é muito correcta, científica, com a utilização adequada dos termos e conceitos;
- A argumentação é dialéctica e a atitude é séria e honesta;
- Os dados da investigação são numerosos, bem interpretados e generalizados (RTFC- ISPE, 2016, p. 18 & RTFC- ISPP5, 2018, p. 15).

Observando essas preposições sugestivas para um professor que fizer parte do corpo de júri para avaliação desses trabalhos, desperta muito sobre aspectos que não apreendeu durante a sua formação, observa com olhos práticos como se deve fazer avaliações mais justas e quais os passos que devem ser seguidos, a metodologia de análise expansiva, o que lhe desafia enquanto orientador de trabalhos de igual natureza para consolidar a sua posição, categoria, reputação e nobreza.

Por seu turno, no ISPP5, para a classificação qualitativa suficiente, correspondente à quantitativa que varia entre dez a treze, a apreciação escrita a constar na acta deve ser:

- O tema é interessante e tem significado teórico e/ ou prático;

- O conteúdo responde em parte às propostas do tema, faltando esclarecer algumas questões importantes;
- As bases e o objecto da investigação são pobres e não permitem fazer grandes generalizações;
- A apresentação, embora clara, é pouco lógica, e os dados, embora insuficientes, foram bem tratados;
- O estilo é científico, a atitude é modesta;
- As conclusões são aceitáveis e convenientes (RTFC, 2016, p. 20).

Só um professor mercenário, rastejante, réptil que mesmo fazendo parte da composição do corpo de júri e observando a apreciação de outros colegas sobre as insuficiências do trabalho, apresentado as sugestões para a melhoria do trabalho é que não é capaz de aprender a apreender e elevar as suas competências científicas na vertente de pesquisa.

Logo não há dúvida de que a avaliação de trabalhos científicos, sejam artigos, monografias, dissertações ou teses, são outras vias de formação de professores de Ensino Superior. Pelo que nas grelhas de avaliação de desempenho docente durante os anos deve ter uma notação mais elevada em comparação com as notações actuais.

2.5.3. Comissão de avaliação de desempenho docente

As instituições de Ensino Superior sérias elevam as categorias de seus docentes não somente pelos graus académicos que venham a obter, as produções científicas que divulgam, mas também pelo desempenho desses na acção pedagógica como docentes, como partícipes em acções sociais e pelo testemunho desses académicos na socialização e na harmonia das suas comunidades.

Os professores, sobretudo, e outros quadros, ao fazerem parte desta comissão, devem ter competências necessárias para aferir todos os ângulos de serviço da docência, a fim de que as suas apreciações sejam objectivas.

A participação nas reuniões de planificação dessas actividades, a concepção de grelhas de avaliação nas diferentes dimensões, a identificação de possíveis variáveis e a operacionalização dessas para a obtenção de indicadores por meio das quais se podem avaliar as variáveis constituem formas de aprendizagens o que também eleva as competências do professor. À medida que se vai avaliando os demais colegas, os requisitos que são exigidos para a obtenção de classificação mais adequada consitui também uma aprendizagem para o avaliador, pois ao longo do processo, o mesmo aprimora as suas actuações didáctico-pedagógicas para um exercício notável na mediação de conhecimentos em sala de aula.

Para uma boa avaliação de desempenho docente, é necessário instrumentos que englobem todos os pressupostos, de maneira que a apreciação seja mais objectiva, mais justa e mais próxima da realidade da actividade do professor. Entre os ítems a considerar destacam-se as dimensões - ensino, investigação, extensão e gestão - (E. A. A. Silva, comunicação pessoal, 2020 de 26 de Fevereiro).

Nessas dimensões, estão impactadas a vida real da profissão de cada professor, pelo facto de que, na dimensão ensino, o professor precisa na sua acção docente produzir o material pedagógico como sebatas, capítulos de livros e outros, programas das unidades curriculares, protocolos técnicos das unidades temáticas para experiências laboratoriais e outras aulas práticas, planificações de aulas, fazer orientações pedagógicas aos estudantes na elaboração de monografias, dissertações e de teses.

Na dimensão investigação, como já foi referido atrás, o professor municia-se com competências de inovação de conhecimentos na sua área do saber, tornando-se mais sólido na mediação de conhecimentos e incorporando outras formas de actuação didáctico-pedagógica na sala de aula, inspirando motivação e entrega dos seus alunos à aprendizagem, pela expectativa constante de novidades diárias que o professor pode proporcionar.

Considera-se a dimensão da extensão universitária como sendo produto da vitalidade das primeiras dimensões: a visão que o professor tem sobre o ensino e a investigação desembocarão na sua acção às comunidades, publicando as novidades da ciência para a melhoria da vida.

Apenas um professor com experiência deve ser catapultado para os cargos de gestão nos diferentes níveis desde a secção, departamentos, centros e de topo. Um profissional fazendo parte da comissão de avaliação de desempenho docente, por meio dos princípios e indicadores advindos da operacionalização das variáveis e/ ou parâmetros que analisa apreende competências para a sua auto-avaliação e supera-se para uma melhoria na prestação de seu trabalho.

Capítulo III

Competências do Exercício Docente no Ensino Superior

Neste capítulo faz-se menção das competências que o docente do ensino superior deve absorver a fim de que exerça com brio, gozo e alegria a nobre missão de mediar os conhecimentos que a sociedade acumulou para o benefício da vida pessoal e social onde o formando for inserido. Apresentam-se teóricos que abordaram esta temática de acordo os seus contextos e visões.

3.1. Discutindo o conceito de competências

A competência “é um sistema de conhecimentos, relativos a conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operativos, que permitem, com respeito a um conjunto de situações, a identificação de uma tarefa-problema, bem como a sua solução por meio de uma acção eficaz” (Mesquita, 2013, p. 36).

Campos (2007) conceitua o vocábulo competência como sendo a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, afectivos e emocionais que ocorre numa situação determinada e que se manifesta em situações reais, imprevisíveis, inusitadas e contingentes.

Abstraindo os pensamentos dos autores acima, apreende-se que as suas especulações convergem, pois ambos defendem a absorção do mosaico de conhecimentos numa área específica para solução em situações específicas.

Por seu turno, Jonnaert (2002) diz que a noção de competência nas ciências da educação, refere-se a duas variantes: como palavra polissémica, considerando-a “nómada” e “volátil”; e a de “capacidade de reformulação de objectivos operacionais.

Mesquita (2013) define competências como “um saber agir pertinente, uma situação concreta, que permite mobilizar todos os saberes, e não aplicá-los isoladamente” (p.36).

A competência desabrocha na capacidade que um profissional tem de aplicar os conhecimentos das diferentes áreas, sincronizados numa situação específica, com habilidades incomuns na resolução de um problema.

Lindo (2012) conceitua competência como sendo:

las potencialidades, capacidades o cualidades básicas que debería tener una persona para ejercer la docencia con eficacia en cualquier nivel del sistema educativo. Mais adelante, defende que a competência es la capacidad que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida (p.24).

Depreende-se deste conceito de Lindo que competência não tem a ver com o ser, mas sim com o ter. É necessário uma atitude para que se alcance o nível de competência que seja requerido. A mesma atinge-se com formações orientadas, auto-didactismo, participações em eventos científicos, sejam conferências, colóquios, congressos, simpósios ou círculos de debates nos projectos de pesquisas, sejam outras manifestações científicas.

3.2. O exercício docente no ensino superior

O subtítulo deste item pressupõe logo, a princípio, uma diferenciação na maneira de pensar, fazer a docência neste nível de ensino. Os pressupostos da mediação de conhecimentos no ensino médio e outros níveis mais inferiores são de longe diferentes com os de nível superior. Mesmo as designações, sem querer ser partidário de John Locke, distinguem-se: da iniciação à 12^a classe, aqueles que aprimoram o seu ser por intermédio de conhecimentos que lhes é outorgado recebem o nome de alunos, portanto, os sem luz ou ainda aqueles que não têm um conhecimento organizado, hierarquizado, alicerçado. Por seu turno, os que frequentam o Ensino Superior recebem o nome de estudantes, isto é, aprimoram os seus conhecimentos por meio de relações, confrontos de ideias, confronto de teorias, confronto de abordagens, confronto de pressupostos, confronto de metodologias entre outras acções que exigem mais autonomia, se comparados aos níveis anteriores.

Na óptica de Cunha (1990, cit. em Morosini et al. 2001), um docente universitário é aquele que domina o trato do conteúdo de ensino, que o integra ao contexto curricular e histórico-social, que utiliza diferentes formas de ensinar, que se apropria das formas de linguagem corporal/ gestual e que fomenta a participação do estudante na aula.

Estando a ministrar aulas no Ensino Superior, o nível de exigências para aquisição e monitoramento das competências é maior e as mesmas (exigências) dependem do tipo de instituição de Ensino Superior.

Estando a ministrar aulas, por exemplo, numa universidade que significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão (Morosini, 2001), sendo que a exigência base é a produção científica significativa, o que quer dizer ter uma palavra que satisfaça a curiosidade social seja em que circunstâncias forem; é levantar o facho científico e explicar os fenómenos que ocorrem, por que ocorrem, como ocorrem, para que ocorrem; é ter a autonomia e inovação didáctica.

Por seu turno, ao ministrar aulas numa escola superior, que é vocacionada numa área do conhecimento, também se pode fazer ensino ou pesquisa, porém a pressão é menor do que numa universidade. Daí que, conforme o tipo de instituição de Ensino Superior em que o professor actua, a sua docência sofrerá diferentes pressões.

É necessário que o professor universitário hoje não se apegue só a triologia considerada passada, isto é, ensino-pesquisa-extensão (Enricone, 2008), mas que se desafie a uma educação debulhada na visão aprendizagem e conhecimento.

O professor do Ensino Superior deve ser um técnico profissional, mas também artista com capacidade de sempre se sentir insatisfeito com a sua actuação, sempre tornar reactivo o processo de mediação dos conhecimentos, tornando-os apetitosos e desafiadores, abandonando o conformismo da ciência e da sua área, mas fazendo com que a própria ciência se desafie consigo mesmo na descoberta de novidades daquilo que a sociedade não conhece e abrindo os horizontes psíquicos dos fazedores dos conhecimentos.

O exercício da docência universitária exige, como vimos atrás, não só conhecimentos científicos da área do saber que se medeiam os conhecimentos pedagógicos ligados a prática que outorgam o ofício da docência capazes de provocarem uma mudança de habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais na actuação social, mas também conhecimentos de uma identidade filosófica e o aperfeiçoamento da dimensão comunicativa (Libâneo, 1990, cit. em Enricone, 2008).

A universidade ou na dimensão mais lata, o Ensino Superior deve ser considerado como uma verdadeira oficina de saberes válidos, consumíveis, integradores, conciliadores, harmónicos que influenciem a mudança de rumo da vida dos povos. Para o efeito, os actores principais devem usar todas as ferramentas possíveis para recriação dos conhecimentos por meio de conhecimentos disruptivos, conhecimentos rompedores, conhecimentos confrontadores, conhecimentos questionadores e conhecimentos desconstruidores (Demo, 2004b, cit. em Enricone, 2008).

Dito de outro modo, a universidade ou o Ensino Superior não deve considerar os conhecimentos como acabados, absolutos, irrefundáveis. É papel da universidade questionar, duvidar, refundar, reconceituar, realinhar e reaplicar os alicerces clássicos, dando-lhes a hermenéutica correcta enquadrada na época e nas condições em que tais conceitos foram concebidos.

Se esse papel não for explorado, então ter-se-ão universidades ou instituições de Ensino Superior consumistas, “aqueles que somente consomem os vômitos dos outros”, reprodutores, cujos conhecimentos nessas instituições estarão “cheios de bolor”. Aí está o resultado de se ter somente graduados e pós-graduados de todos os níveis que são somente consumidores, sem ideias, sem visão, cujos conhecimentos que dizem ter, nunca são partilhados, através de uma interacção entre si, mas são isolados e, por isso, não fecundam as mentes dos alunos.

A falta de fecundação dos conhecimentos nos estudantes faz com que não se observe a inércia das aulas dos professores. É necessário que a actuação do professor em sala de aula ao longo da mediação de conhecimentos provoque a inércia depois da mesma.

Esta capacidade deste tipo de aulas só é peculiar para aqueles que sentem o ofício do professorado na sua vocação. Demo (2004, cit. em Enricone, 2008) diz que “uma boa aula é comprometida com a aprendizagem; elaborada, reconstruída; atraente ou pelo menos suportável; envolvente com as questões que movam os alunos a escutar com atenção e permanecer interessados” (p.21).

Só é professor do Ensino Superior aquele que aplica a hermenéutica na sua unidade curricular, que é mediador entre o conteúdo que partilha com os alunos e a sua cosmovisão de conhecimento do aluno, entre o seu conhecimento especializado e um sujeito em formação.

Ao falar-se de exercício docente em sala de aula está a incorporar-se impreterivelmente as categorias da Didáctica como ensino, aprendizagem, instrução, educação. É nessas categorias onde se deve centralizar o diálogo entre o professor e o aluno.

O estudante universitário fica expectante em ouvir a prelecção do professor que rotula de brilhante, conhecedor da sua área específica de formação, especialista na exposição lógica dos conhecimentos e assuntos do campo profissional (Abreu & Masetto, 1990).

O que importa mesmo é que o professor, no seu brilhantismo, não decepcione o aluno expectante. Essa quadratura categórica da Didáctica e a sua exploração durante a mediação do processo de ensino merece uma perícia e um conhecimento expansivo da arte do exercício docente.

Quando se refere ao ensino, indubitavelmente se fala de instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos ou habilidades, indicar, direccionar, encaminhar num processo contínuo em que as acções obrigam o professor a ser um agente incontornável (Abreu & Masetto, 1990).

É dado assente que só se dirige alguém quando se conhece o caminho, os meandros desafiantes para o alcance dessa meta. Em analogia, para o efeito, o professor, no exercício da docência no Ensino Superior, deve estar capacitado a fim de que alimente a curiosidade do aluno e corresponda às expectativas do mesmo durante o Processo de Ensino-Aprendizagem.

Estando nesse brio e sentido de actuação em sala de aula, o estudante esforçar-se-á a ponto de almejar atingir a estatura do seu professor: alcançar a sua maneira de expor conhecimentos com certeza, a explicação convincente como se estivesse no momento da elaboração dos referidos conhecimentos, os exemplos práticos contextuais, a maneira artística com que media os conhecimentos entre outras características.

Entendendo a aprendizagem como sendo a busca de informações, a revisão de experiência, a importação de habilidades, adaptação às mudanças, a descoberta de significados nos seres, a modificação de formas de acções e comportamentos, obrigam como agente principal o aluno (Abreu & Masetto, 1990).

Importa que o professor no exercício da sua actividade no Ensino Superior facilite o estudante a despontar, a ressurgir de si ideias, princípios e comportamentos que o levem a julgar as suas próprias acções que o facilitem na aquisição daquilo que precisa. O professor não deve acalçar as iniciativas do aluno, na reprodução hermenéutica dos conhecimentos que assimilou.

É papel do professor indagar-se por que o (s) seu(s) aluno(s) não produz (em). Aqui a produção não deve ser confundida como a de conhecimentos, é, antes, a demonstração prática de que conhecimentos x e y são aplicados, o que desponta numa aprendizagem significativa do aluno. Uma outra questão tem que ver com a pesquisa constante sobre o que se deve fazer para impulsionar atitudes positivas que catapultem os alunos para um nível superior de organização das aprendizagens.

São algumas reflexões que o professor não deve desprezar mas sim dispor-se em auto-consciência, descrever sem reservas, como tem sido a sua contribuição na organização e construção das aprendizagens dos seus alunos, tratando-se de ser um sujeito responsável pela mudança de comportamentos destes.

Abreu e Masetto (1990) apontam alguns princípios comuns da aprendizagem:

toda a aprendizagem precisa de ser significativa para o aprendiz; toda aprendizagem é pessoal; toda aprendizagem precisa de visar objectivos realísticos; toda aprendizagem precisa de ser acompanhada de *feedback*; toda aprendizagem precisa de ser embasada em um[sic. num] bom relacionamento interpessoal (pp. 9-11).

Só se aprende algum conhecimento quando se denota nele um aspecto relevante para o aprendiz. Desta forma, observa-se a capacidade do professor em fazer relevante e importante o conhecimento para a vida do indivíduo.

A aprendizagem que se adquire é pessoal, a princípio, para quem a ostenta, embora tenha o usufruto dos demais *a posteriori*. Se o “dono” desses conhecimentos não for um grande administrador, um grande aquisitor, um grande aplicador, de nada valerão para si e muito menos para a comunidade mais próxima dele. É imprescindível que o professor mediador de conhecimentos tenha a capacidade expansiva de aplicação desses conhecimentos no favorecimento da vida singular e comunitária.

Não há necessidade de “encher” os estudantes com conhecimentos secundários. É necessário que o professor esteja capacitado para discernir dos conhecimentos mediados àqueles que são essenciais, que tenham uma ponte clara para benefício da vida do estudante. O professor deve ser claro e ter a consciência de que nem todas as informações são essenciais. Há aquelas que são apenas acessórias e outras que são determinantes ou fundamentais. Um professor com esse nível, facto, serve para mediar os conhecimentos acumulados no Ensino Superior.

A avaliação dos níveis de compreensão e assimilação dos conhecimentos é um ângulo que garante a avaliação da actividade do professor. A avaliação não só serve para informar ao professor sobre os níveis de apreensão, assimilação e mudanças de conduta dos alunos provocadas pelos conhecimentos apreendidos, mas também para serem utilizados como bússola orientadora da avaliação das acções do professor a fim de que, se for um *feedback* negativo, o professor, como patriótico, mude as suas formas de actuação para facilitar o desenvolvimento da personalidade do formando, contribuindo, deste modo, para o progresso social do estado.

Não há aprendizagem significativa, nem há aprendizagem positiva e relevante que não favoreça o fortalecimento da unidade humana, da convivência entre os homens, da solidariedade entre os homens, da consideração da pessoa humana como a única forma do sentido da vida. Por isso, toda e qualquer aprendizagem deve ter como base o alavancar das relações interpessoais.

3.3. Competências do professor do ensino superior

O ofício do professor requer uma competência específica, uma identidade específica e uma formação específica. Desta forma, torna-se imprescindível reflectir sobre questões como: Quem é o professor universitário? Quais são as competências que se requerem a um professor universitário? Como adquirir as competências necessárias para o exercício da docência na universidade?

Depois de se terem apresentado algumas ideias sobre as competências, a seguir, e de acordo com alguns autores, apresentam-se de forma cronológica as competências que os professores do Ensino Superior precisam de desenvolver a fim de que exerçam com maior e melhor brio o seu ofício. De acordo com Pérez (2009), um professor líder deve possuir as seguintes competências:



Esquema nº 5 interação das competências adaptado de Pérez (2009)

As aptidões que servem de base para a execução de tarefas positivas para a sociedade são válidas quando se casam com carácter positivo e a forma de ser positiva que se traduzem em personalidade.

A qualidade e a avaliação do trabalho positivo é directamente proporcional ao carácter e à forma de ser do profissional e inversamente proporcional aos conhecimentos, capacidades e inteligência. Reduzindo numa expressão matemática, tem-se:

$$QATP = \frac{CFSP}{CCI}, \text{ em que}$$

QATP – é a qualidade de avaliação do trabalho positivo;

CFSP – Carácter e Forma do Ser do Profissional;

CCI – Conhecimentos, Capacidades e Inteligência;

Pode-se compreender que a avaliação da qualidade do trabalho positivo depende, na maior parte, das relações intrínsecas do profissional. O seu carácter e a sua forma de ser determinam a qualidade do seu trabalho. Se for um profissional exigente consigo mesmo, ambicioso em fazer o melhor possível, insatisfeito com os conhecimentos que ostenta e

com o seu nível de competências, procurará formas expeditas para a sua auto-superação (humildade científica, coerência e convicção da sua real situação profissional).

Compreendendo Pérez (2009), a visão do profissional torna-se apurada, quando a retina é cromada para descobrir os fenómenos que ocorrem, quando se incorporar conhecimentos actualizados e nucleares de uma área do saber, catapultando-o para as capacidades requeridas na acção da sua vocação, alimentando uma inteligência singular.

Os saberes que se abstraem dos conhecimentos, e que o facilitam a adquirir capacidades, são dóceis quando a personalidade daquele que os possui é equilibrada. Este equilíbrio alcança-se quando se incorporam valores como humildade, curiosidade, flexibilidade, segurança em si próprio, coerência e convicção (Pérez, 2009).

Fazendo uma analogia na Lei de Conservação de Massa de Antoine Lavoisier (Século XVIII), segundo a qual “na natureza nada se cria, nada se perde e tudo se transforma”, traduzido, explicando, dizia: “a soma total da massa dos reagentes é igual à soma total da massa dos produtos”, pode-se inferir que não há nenhum profissional que se municie de competências sem a intervenção dos outros. Daí que a interdependência das competências relacionais e técnicas no processo de formação humana é indispensável.

A competência relacional foi defendida por Santo Agostinho, citado por Veiga (2003), quando se exprimia que só tem sentido de vida quem compreende o outro. A compreensão do outro é sinónimo de sabedoria. A sabedoria é produto do conhecimento e aceitação de si mesmo e da conseqüente superação. Ao superar-se, tem-se a convicção de que não se domina o que não se sabe e/ ou se sabe mal e, por isso, há uma necessidade de aquisição e/ ou aperfeiçoamento de competências.

Nesta ideia acima, invoca-se o espírito de Freire (1999, cit. em Day, 2001), quando dizia “não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino” (p. 47).

Reconhecer a ignorância deve ser uma competência a ser cultivada nos profissionais responsáveis pela mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem, a fim de que obtenham resultados promissores nos seus formandos. Quando um profissional se acha humilde, ele é capaz de reconhecer que não sabe nada e, por isso, vai atrás do saber que lhe falta e aí se supera. Superando-se, passará a dominar o que não dominava e a prestação do seu trabalho será melhor e como profissional sentir-se-á seguro e passará a ser coerente, vivendo o que ensina.

Santos (2004, cit. em Enricone, 2008), debruçando-se sobre as habilidades de um professor competente na área pedagógica, advoga que:

este tem a capacidade de planeamento pedagógico, usar uma variedade de estratégias pedagógicas, combinar técnicas pedagógicas com o estilo de aprendizagem do aluno, utilizando uma variedade de técnicas de avaliação, manter a disciplina, dar *feedback* construtivo, motivar os alunos e mobilizar a sua atenção, diagnosticar necessidades de aprendizagem e propor soluções, identificar estilos de aprendizagem, manejar tensão e conflitos e vencer obstáculos, compreender o ponto de vista do aluno (p.22).

Nas habilidades avançadas, podem-se distinguir 5 categorias: a primeira refere-se ao que se pode chamar de categoria técnico-artística do professor (planeamento); segue-se a categoria interaccionista do professor (estratégias e técnicas de aprendizagem); a categoria profilática da actuação do professor (diagnosticar necessidades de aprendizagem, identificar os estilos de aprendizagem, compreender o ponto de vista do aluno); a categoria dos resultados esperados (técnicas de avaliação, constructo dos conhecimentos, solucionar os obstáculos encontrados); e a categoria da jurisprudência pedagógica do professor (dirimir as tensões e os conflitos).



Esquema nº 6 Categorias das habilidades pedagógicas do professor abstraídas pelo autor

As categorias aqui gisadas são aquelas que fazem a acção pedagógica do ofício do professor, observando que o professor é mais do que apenas um artista e técnico na mediação de conhecimentos acumulados, mas um artífice de construção do verdadeiro ser humano que a sociedade espera e se orgulha em tê-lo.

O professor tem de aprender a planificar pois, em primeiro lugar, é o planeamento da unidade curricular que orientará as suas actividades por, desse processo, resultar um documento no qual as aulas são ordenadas cronologicamente de acordo com o desenho do programa analítico (Miranda & Echevarría, 2017). Um professor que planifica coloca o alicerce para o exercício responsável e profissional do seu ofício.

É na planificação em que se antecipa toda a mobilidade do Processo de Ensino-Aprendizagem e se antecipa o tracto e o tacto pedagógico na linguagem durante o desenvolvimento da aula, pondo o aluno ou estudante num ambiente favorável para a apreensão dos conhecimentos que impulsionem a sua mudança de conduta e facilitem a sua aceitação na inserção da sociedade. É também na planificação onde se incorporam as estratégias não só de Ensino-Aprendizagem mas também da Aprendizagem - Aprendizagem por parte do aluno ou estudante, orientando-o sobre como este deve apreender os conhecimentos e as capacidades de que precisa desenvolver para reconstruir os conceitos, reinventá-los e aplicá-los na vida.

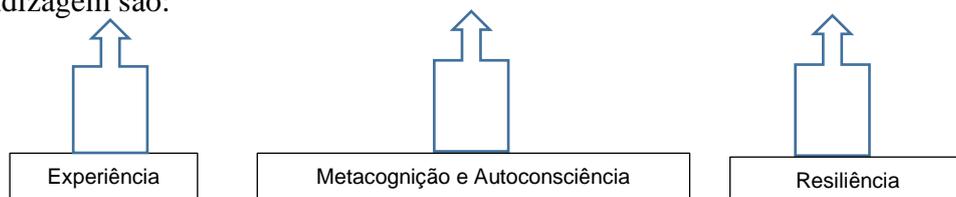
É na planificação em que se enumeram as técnicas e medidas profiláticas sobre os imprevistos que possam existir durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. Mais do que professor, este é um conselheiro, reconciliador, pacificador e reconstrutor de “ruínas”. Não é possível cultivar essas qualidades sem a formação por fora e por dentro para a auto-compreensão, a auto-descoberta, a auto-definição e a auto-posicção.

Uma actuação desta forma traz resultados satisfatórios não só ao nível das aprendizagens mas também na sua actuação social no ambiente onde for ou estiver absorvido.

Apesar de, no exercício da sua docência enquanto o professor, ensinar ao mesmo tempo que vai aprendendo, é preciso frisar que tal retroalimentação só acontece se o professor tiver alicerce seguro nas suas competências pedagógicas e metodológicas.

O *feedback* dos alunos na sala tem como base a motivação pela aula do professor. Se a aula for monótona, sem interesse motivacional, sem atenção requerida, como já se referenciou, não haverá a inércia do Processo de Ensino-Aprendizagem que crie nos alunos a ânsia da descoberta dos conhecimentos, na reconstrução dos saberes, na reconceitualização dos vocábulos, na construção da ciência que é uma constante devir.

Nessas reflexões estão as mestrias combinadas que os professores de Ensino Superior devem ter, a fim de se afirmarem como verdadeiros construtores da geração do futuro, surgindo assim novos horizontes formativos no Ensino Superior cujos pilares do potencial de aprendizagem são:



Quadro nº 1 Pilares do potencial de aprendizagem: adaptado de Enricone (2008)

No pilar Experiência, na visão de Enricone (2008), o conhecimento é alicerçado pela experiência, isto é, a partir da experiência se constroi o conhecimento. Este autor advoga que a experiência é o ensino ou aprendizagem que é obtida da prática e vivências da pessoa partindo da interacção com os outros.

“As experiências são classificadas em directas, interpessoais, adquiridas através da leitura e outorgadas pela tecnologia de comunicação” (Enricone, 2008, p. 25). Em todas elas, forjam-se indivíduos que sejam o modelo da sociedade que se pretenda construir.

É da responsabilidade do professor, aproveitar pedagogicamente essas experiências diversas transformando-as em material didáctico propulsor para a consolidação e adição de aprendizagens novas, capazes de fazerem mudar as atitudes, hábitos, convicções, aptidões próprias da convivência humana, pois, como defendia Teodoro e Vasconcelos (2012), “a aprendizagem é um processo natural inerente à condição do ser vivo e à necessidade de sobrevivência” (p.39).

Estes autores fazem entender que a aprendizagem é observada quando se introduzem alterações nas formas de pensar e de agir e quando se ensina e se trocam experiências e saberes que se tem acumulado.

O conhecimento é dócil quando é partilhado, aberto para quem o ostenta e é procurado para quem o acha em falta. Um conhecimento considerado particular não serve, pois o homem que o produz é um ser social. Pela diversidade da pessoa humana, os níveis de apropriação dos conhecimentos são díspares. Há quem os tem numa dimensão bastante superior e diversificada ao passo que há quem os tem de forma afunilada. Por este facto, é necessário partilhá-lo através da troca de experiências interpessoais.

A memória humana não é capaz de reter tudo, é necessário que, de tempo em tempo, seja desfragmentada. E para abosorver outros conhecimentos novos, é preciso liberar um espaço na psique humana, e, por vezes, essa libertação é feita através do esquecimento.

A melhor forma de activar um esquecimento aparente do conhecimento que já se tinha é através da leitura, sendo esta uma das dinâmicas de experiência da qual advém os conhecimentos.

De acordo com Morin (2005), “a informação não é o conceito de chegada, é um conceito de ponto de partida” (p.27). Por essa razão, tem-se estado mais a estudar a aprender com a tecnologia do que ensinar com a tecnologia.

É a informação obtida que dá azo à pesquisa pelas indagações e dúvidas advindas dessas informações. É a dúvida que alavanca a busca de conhecimentos, a pesquisa, a leitura, o incómodo de ultrapassar o que se ignora, o que se não conhece. Uma vez alcançado este horizonte, dá-se um passo para a consolidação do conhecimento antes desconhecido. Actualmente, como que à velocidade da luz, as tecnologias facilitam significativamente na aquisição de muitos conhecimentos úteis para as diferentes dimensões da vida humana, catapultando as pessoas que os ostentam ao seu enquadramento ímpar e merecido na sociedade.

A metacognição é o ingrediente do pensamento crítico (Claxton, 2005, cit. em Enricone, 2008, p. 26). Já a auto-consciência é o guião dos processos de pensamento (idem, ibidem).

Constrói-se um conhecimento quando se tem presente um pensamento crítico, a fim de que se redefinam, se reconceituem, se reacrescentem ideias nos conceitos já existentes. Alude-se, por isso, à tese de Lavoisier (Séc. XVIII), referenciada acima, segundo a qual “na natureza nada se cria, nada se perde e tudo se transforma”. Portanto, a construção do conhecimento advém de um conhecimento de base, pré-existente para que se compare e contextualize com os já existentes e, desta forma, perceber se há coerência ou não entre os mesmos.

Quando se tem consciência de uma necessidade, surge o movimento da possibilidade para a aquisição e supre-se a necessidade considerada proeminente. Considerando que a ciência é uma obra em construção, essa necessidade alavanca o homem a sua realização utópica plena, pois sendo a utopia um horizonte inalcançável, a sua essência recairá no valor de caminhar continuamente ao pleno conhecimento inatingível.

Tanto a metacognição quanto a auto-consciência servem de mola impulsionadora para o desenvolvimento eficaz e promissor do Processo de Ensino-Aprendizagem e convidam para si a esperança do acto pedagógico.

A metacognição impulsiona as reflexões acerca de projectos futuros, adicionam a responsabilidade de fazer escolhas, planear entre várias ofertas a disposição e propor avaliações face às reflexões feitas.

Esta é a razão da metacognição ser um dos pilares da construção de uma aprendizagem significativa. A sua acção depende do professor com visão de formação de quadros que não sejam só capazes de reproduzir os conhecimentos já existentes, mas daqueles que, a

partir desses, consigam reconstruir os novos, levando assim o espírito de criação de novos – produção de conhecimentos.

Em todas as essas acções é necessário estar consciente dos desafios imprevistos que daí advêm. A metacognição em consciência pura engloba a intenção, a auto-regulação e o desejo de monitorar e orientar de forma própria e livre o curso dos pensamentos.

De acordo com Grotberg (1995, cit. em Enricone, 2008), “a resiliência é a capacidade universal que permite a uma pessoa ou grupo ou ainda comunidade, prevenir, minimizar ou ultrapassar as marcas ou efeitos da adversidade” (p.27). Actualmente, considera-se a resiliência como sendo a capacidade de indivíduos e organizações para reagir, fazendo frente às adversidades e até mesmo saber aproveitá-las para obter crescimento pessoal e organizacional.

No contexto educativo, pode defender-se que a resiliência é a capacidade de desabrochar o que o professor e os alunos têm em conjunto no Processo de Ensino-Aprendizagem face às adversidades que ao mesmo pode inesperadamente surpreender, como a falta de energia, falta de *Internet*, falta de material didáctico ou ainda a falta de salas e carteiras condignas para a ocorrência do Processo de Ensino-Aprendizagem.

É da falta desses meios indispensáveis, inalienáveis, determinantes que se obtém valores próprios de professores resilientes, aqueles que não esperam deitados pelas políticas educativas do estado; que não aguardam pela existência de condições indispensáveis para que o Processo de Ensino-Aprendizagem ocorra; e que não aguardam que haja alojamento nas aldeias, luz eléctrica, água canalizada para que se instalem e desenvolvam o Processo de Ensino-Aprendizagem.

Na capacidade de persuasão, no desvendar das situações que não se conhecem por parte dos alunos, ganhos são alcançados pela mente dos alunos. No dizer de Teodoro e Vasconcelos (2012), o diálogo permite a oposição de ideias, estabelecendo uma comunicação clara, onde tanto o professor quanto os alunos têm direito a iniciativas, à dúvida, ao confronto dos fundamentos que cada um apresenta e, desta forma, se edifica o trabalho educacional e ambos actores adicionam nas suas aprendizagens.

Países como Angola, considerados de forma muito pejorativa como do 3º mundo, deve-se ser resilientes para pouco-a-pouco conquistar-se o espaço que está reservado neste planeta terra e conquistar-se o espaço celeste que convém.

Por isso, precisa-se desafiar os estudantes a serem resilientes, a aprender a ultrapassar adversidades, transformando-as em oportunidades para inventar e despontar na sociedade e no mundo em geral, razão mais do que suficiente para se considerar a Resiliência como um pilar no ápice da aprendizagem significativa.

As ideias expressas acima trazem um desafio profundo para aquele que se considere mediador do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior. Ele deve ter todas as competências necessárias para exercer o seu ofício sem ameaça.

Lindo (2012) apresenta algumas competências flexionadas das chamadas cinco dimensões – uma sinonímia dos chamados pilares de Jacques Delores, como abaixo se observam num quadro adaptado:

I - Dimensão: Aprender a ser	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade • Criatividade
II - Dimensão: Aprender a conhecer	<ul style="list-style-type: none"> • Cientificidade • Competência Linguística
III - Dimensão: Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para ensinar a aprender • Comunicabilidade
IV - Dimensão: Aprender a fazer	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para ensinar a saber fazer • Competência informal
V - Dimensão: Aprender a conviver	<ul style="list-style-type: none"> • Sociabilidade • Responsabilidade social

Quadro nº 2 sobre as competências, adaptadas de Lindo, 2012

Para o autor, existem cinco dimensões onde cada uma delas possui 2 (duas) competências que devem ser desenvolvidas pelos professores da actualidade, a fim de que exerçam bem a sua missão. Nestas cinco dimensões, como académico torna-se necessário defender e, a estes, deve-se acrescentar pelo menos mais 2 (duas) dimensões que são aprender a ganhar e aprender a gastar.

Essas duas dimensões não convencionais têm a sua razão de ser, principalmente para os rotulados “países do 3º mundo”, onde se tem como “pandemia” a falta de emprego até para aqueles que se formam em universidades cuja tónica agora é: “universidades vocacionadas a formarem um exército de desempregados qualificados”.

Se os professores não se tornarem aqueles com uma visão voltada a desafiar os formandos e a aprender a ganhar dinheiro não terão como viver num mundo, de tanta concorrência

que algumas vezes tem sido real e outras vezes desleal devido ao compadrio, à amizade, ao nepotismo e outros males de governação que enfermam as sociedades em via de desenvolvimento.

Outros podem ter possibilidades de posses por herança, pela oportunidade de emprego que lhes é oferecido ou ainda pela estratégia de ganhar dinheiro que adoptaram e que por lhes faltar conhecimentos sobre a vida, não sabem gastá-lo. Por isso, uma exploração expansiva desta matéria por parte dos professores em sala de aula pode ajudá-los a melhorar a forma de gestão dos seus dinheiros, gastando-o em coisas que deixem marcas na vida.

Lindo (2012), ao identificar em cada uma das dimensões as competências necessárias que os professores devem ostentar para melhor mediar o Processo de Ensino-Aprendizagem, tem toda a razão. De acordo com este autor, vivendo numa sociedade confusa, convém que o professor seja o primeiro a conservar a sua cidadania, a sua identidade consciente para que os estudantes, por meio de aprendizagem vicariante (Pessanha, 2015), despertem essa necessidade.

A competência criatividade não deve ser só marca do professor, mas também, e como um dos níveis da assimilação dos conhecimentos, deve ser um horizonte a ser alcançado pelos estudantes. Como horizonte não será alcançado, tornando-se numa utopia, deve ser uma alavanca para não deixar os estudantes acomodados, a ponto de criarem musgo, bolor (M.S. Cortela, comunicação pessoal, 2014, s/d.).

Lindo (2012) também apresenta duas competências na dimensão aprender a conhecer, para expressar a necessidade de desenvolver um pensamento científico, pensamento crítico, ou seja, a metacognição e neste aspecto converge com Claxton (2005, cit. em Enricone, 2008), quando defendia que a metacognição é o caminho do pensamento crítico.

No mesmo diapasão, autor apresenta as competências como a capacidade de trabalhar em equipa, a auto-disciplina, a resolução de problemas e a comunicabilidade. Os resultados advindos de trabalhos combinados, aferidos por reflexões múltiplas, têm melhor credibilidade do que os isolados. Não é possível um trabalho de equipa sem que haja uma comunicação fluida e eficaz. Quando em sala de aula a comunicação entre os actores do Processo de Ensino-Aprendizagem é adoçada, substancial, convidativa à assimilação, à

apropriação e, desta forma, o senhorio dos conhecimentos torna-se cada vez mais acelerado e solidificado.

Não pode haver aprendizagem eficaz e significativa sem que haja habilidades na aplicação desses saberes apreendidos. Por isso, justificam-se as outras competências avançadas por Lindo (2012), referentes à dimensão de aprender a fazer, a saber: a capacidade de ensinar, a saber fazer mediante a resolução de problemas e a capacidade de ensinar a aplicar os conhecimentos. É o saber fazer que certifica que o aprendiz adquiriu as bases teóricas que lhe foram proporcionadas e não o contrário.

O “saber fazer” tem sido uma competência em falta nas IES em que os ditos formados exibem as suas credenciais de formação, mas que, na prática, nem sempre conseguem justificar os títulos que ostentam: são licenciados, mestres e até doutores, mas não fazem nenhuma produção científica! Em termos de carreira, são, inclusive, professores associados ou mesmo catedráticos, mas nenhuma obra científica têm lançada no mercado científico que lhes conferiu esta titularidade; além disso, não conferenciam, não participam como protagonistas em congressos, colóquios, debates ou *workshops*, enfim... tudo por falta do desenvolvimento da competência saber-fazer.

A outra competência essencial ao professor é a capacidade de informação conjugada com a de buscar interpretar e transmitir a informação da cultura multimedial. É imprescindível uma competência assim: o tom da voz, as entoações fonológicas e a postura de quem transmite deve revelar que o indivíduo não está em dúvida acerca do que diz. A gaguez temporária revela insegurança, requer e dá uma nota negativa e indagações na capacidade de quem a diz.

É filosófico e de longe que o homem é um ser social. Logo não há formação nenhuma que não tenha como campo de actuação a sociedade e tal não é possível se não houver a sociabilidade dos que actuam. O trabalho só avança se houver solidariedade, responsabilidade, empatia, compreensão, convivência entre os actores, humildade na relação entre os mesmos, compromisso moral, consciência ecológica, cidadania e valores. São os valores que ornamentam qualquer profissional que se desafie a exercer o seu trabalho com profissionalismo, brio e sentido de estado, agindo assim como um verdadeiro cidadão.

É certo que um profissional nutrido com essas competências não defraudará os seus alunos, a si próprio, a sociedade e a sua própria profissão.

A actuação do professor no Ensino Superior passa também pela afirmação da sua autoridade que, como defende Abbagnano (2000, cit. em Teodoro & Vasconcelos, 2012), é um conceito abrangente por não se referir somente ao poder político, mas também ao poder de controlo colectivo ou individual de opiniões e de comportamentos exercidos sobre um indivíduo ou sobre um grupo de indivíduos.

A autoridade como uma marca da competência do professor na sala de aula, e não só, deve ser reflectida em todas as vertentes desde o ponto de vista de ordem a outrem que, sublinhe-se, é uma ordem conquistada pela persuasão, portanto, uma ordem consciente para quem a recebe, ordem científica, ordem pedagógica, ordem afectiva.

A autoridade do professor não deve ser equiparada como sendo o retorno ao magistrocentrismo, onde o estudante não tinha palavra e, o seu papel totalmente passivo. Esta é uma autoridade consciente, diferente de autoritarismo, do exercício hiperbólico da autoridade que não é mais do que uma forma de opressão, de tirania com face dupla exercida pela força quanto física – como a violência, quanto psicológica – como a coersão (Teodoro & Vasconcelos, 2012).

A autoridade que deve ser firmada pelo professor é conquistada, é aquela que impera respeito a partir dos alunos por meio da competência sobre os diferentes saberes da área de conhecimento que o professor orienta, pela dinâmica da aula ministrada pelo professor, pelas diferentes variáveis didácticas que demonstra durante o desenvolvimento das aulas, pelo ambiente afectivo durante a mediação pedagógica e, pela capacidade de contextualização dos conhecimentos científicos, tornando-os maleáveis para facilitar a apreensão dos mesmos pelos alunos.

Esses elementos criam no seio do aluno uma admiração ímpar do professor. A falta da conquista da autoridade gera o medo do professor, já descrito no capítulo anterior.

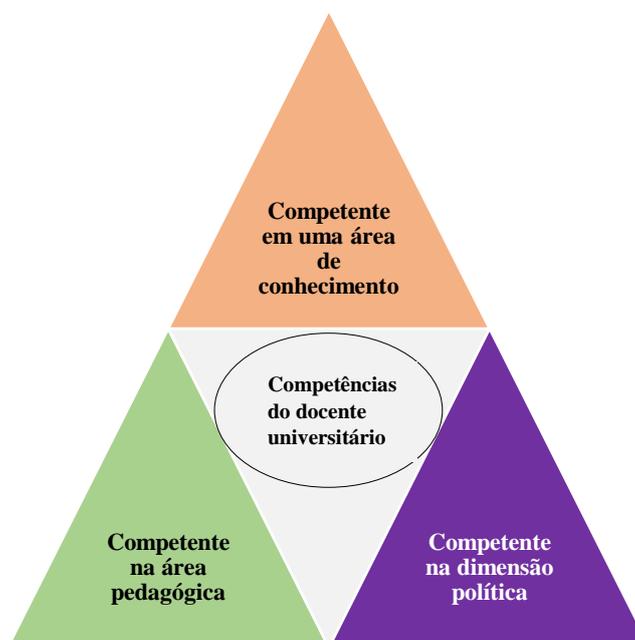
O docente universitário, na visão de Masetto (2003), deve ter um perfil que lhe garanta uma mediação eficiente do Processo de Ensino-Aprendizagem, o incentivo à pesquisa e um, a parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem.

Esse perfil não se distancia dos comumente chamados mandatos universitários a que se pode chamar de triângulo focal do Ensino Superior, isto é, ensino, investigação científica ou pesquisa e extensão universitária.

Por conseguinte, não pode haver uma mediação de conhecimentos eficaz sem a competência pedagógica do professor; não pode haver uma competência pedagógica

eficiente se esta for magra, solitária, pobre, raquítica, isto é, sem que haja pesquisa para engordar o leque de conhecimentos científicos que se tem, tanto por meio da leitura, quanto pela experiência ou ainda pela tecnologia (Enricone, 2008), pois não há conhecimento científico válido sem a sua aplicação social e em benefício da sociedade, portanto, extensão universitária.

Quanto às competências do professor no exercício do ofício de docência universitária, Masetto (2003) advoga as esquematizadas abaixo:



Esquema nº 7 de competências do docente universitário segundo Masetto, concebido pelo autor

A competência na área do conhecimento apregoa os conhecimentos básicos, a experiência profissional de campo obtidos por meio de cursos de graduação nas universidades e ou institutos de Ensino Superior. Os conhecimentos básicos levam (o docente) a realizar actividades como estudos e reflexões críticas de determinados assuntos, reorganizando os seus conhecimentos, reconstituindo-os e propondo-os a debates.

A competência pedagógica remete-se a 4 eixos do Processo de Ensino-Aprendizagem: Ensino-Aprendizagem, conceber e gerir o currículo, relação professor-aluno e aluno-aluno, e o domínio da tecnologia.

Sendo o Processo de Ensino-Aprendizagem o núcleo basilar para a formação do homem, o mediador do conhecimento deve ter presente muitas indagações para favorecer a apreensão de conhecimentos essenciais, como por exemplo as teorias existentes sobre a avaliação e que estejam em discussão actualmente os pressupostos da avaliação, os

procedimentos de avaliação no Ensino Superior, os princípios básicos da avaliação e as diferentes formas de avaliar os domínios cognitivo, sócio-afectivo, habilidades e a formação de atitudes.

A coisa mais complexa e ingrata é conceber o currículo e gerí-lo. É nesta complexidade que se deve assentar a competência do professor no Ensino Superior. É preciso ter-se presente a relação vertical e horizontal do curso.

Num currículo, segundo Masetto (2003), devem estar incorporados os seguintes ângulos: relações explícitas com outras disciplinas do mesmo currículo, o desenvolvimento de todos os domínios de conhecimento, as habilidades de aprender e de trabalhar em equipa, as habilidades de comunicar-se em equipa de seu trabalho como os de fora da sua instituição, fazer relatórios, pesquisar em bibliotecas, hemerotecas, videotecas entre outras.

Outros ângulos a explorar são a valorização do conhecimento e o seu contributo na vida das pessoas, a crítica, os valores culturais, políticos, económicos, sociais e a participação da sociedade. Os conhecimentos só se tornam úteis se tiverem de emergir da sociedade para favorecer a vida social das pessoas, pois não há nenhum homem que, não esteja ligado aos seus valores, sejam culturais, políticos, económicos, sejam os sociais.

Por isso, há toda uma necessidade de o professor contextualizá-los, fazendo-os conhecidos pelo seu valor da contribuição para o desenvolvimento social das pessoas.

3.4. Necessidades da formação pedagógica do professor do ensino superior

As necessidades do homem são ilimitadas, uma vez que o homem é um ser insatisfeito. Os conhecimentos acumulados pela humanidade para o bem dos homens na sociedade são imensuráveis, insodáveis, ilimitados, inatingíveis. A mediação dos mesmos é inversamente proporcional a uma acomodação, sob pena de terem musgo.

É nessa perspectiva que se enquadram as linhas de força para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e com eles o desabrochar do seu profissional.

Morosini (2001) apresenta cinco forças interactivas que contribuem para o desenvolvimento da acção do professor, a saber: as expectativas pessoais e familiares; a tensão e os sentimentos que acompanham as primeiras experiências profissionais; o progressivo amadurecimento profissional; as dificuldades correlacionais entre a

articulação familiar e a dimensão profissional; e as mudanças de expectativas entre a visão institucional e o investimento pessoal.

Não há profissional nenhum que se acomode na posição em que se encontra. Não se fala, neste sentido, de cargos de direcção e chefia a serem exercidos, em tais acomodações são possíveis, mas da nobre missão de mediar os conhecimentos durante o Processo de Ensino-Aprendizagem.

Em decorrência os profissionais demonstram a necessidade da sua formação para se superarem das suas actuações, tendo novas perspectivas em sala de aula, como articular as variáveis da acção educativa, incorporando não só a dimensão executora mas também a indutora. São esses elementos que levaram a que Morosini (2001) apresentasse as cinco expectativas descritas acima.

Os professores, na sua maioria, têm famílias formadas e cada um deles tem expectativas de vida. A realização pessoal e a honra de conceder a sua família são as primeiras linhas indispensáveis e inadiáveis. Esses desafios fá-los converterem-se em estudantes contínuos, formandos contínuos, profissionais em contínua busca de novos saberes, a fim de aprimorarem as suas actuações em salas de aula, e não só.

É pela auto-superação que os profissionais passam a ser valorizados, passam a consolidar as suas posições enquanto profissionais educativos e defendem a não extinção de suas individualidades nos quadros daqueles que o governo confiou na preparação de seus quadros continuadores das sociedades.

As tensões e os sentimentos que se contrapõem no ciclo da vida profissional são necessários pelo facto de se constituírem a mola impulsionadora para uma melhor prestação de serviço e, desta forma, constituir uma oportunidade para demonstrarem que merecem actuar na vida educativa que lhes foi confiada.

À medida que se auto-supera, o profissional vai amadurecendo a sua personalidade e vai incorporando a responsabilidade ímpar de melhor actuação para não defraudar aquele que lhe confiou a missão mais nobre – formar homens úteis para as nações. Esse amadurecimento equilibrará o professor quando as expectativas pessoais se contrapuserem às institucionais.

Morosini (2001) defendia que o saber dos professores não se deve reduzir ao conhecimento académico e formal de uma disciplina, de contrário deve absorver,

aglutinar a miscilânea entre o saber profissional que se resume em saberes teórico-práticos alicerçados em algumas fontes de conteúdos profissionais.

É imprescindível que a formação pedagógica dos professores verse sobre as necessidades primárias e prementes dos professores. Para que a formação não seja apenas o cumprimento do planificado e ser acreditado pelo órgão de tutela em como a instituição tem cumprido com a capacitação dos seus professores – os produtores de quadros necessários para responder aos diferentes desafios na sociedade – mas seja uma formação que verdadeiramente traga mudanças reais nos paradigmas da prestação de serviços na instituição.

Para o efeito, convém que a gestão da instituição e o departamento criado para a gestão da formação permanente dos professores auscultem os professores a fim de que forneçam as áreas onde estes encontram mais dificuldades e, nestas, versar-se a formação. Agindo dessa forma, ter-se-iam projectos pedagógicos curriculares desses cursos que seriam mais objectivos, pelo facto de se ter observado uma participação colectiva e do sujeito alvo da formação e, como consequência imediata, uma produção e aproveitamento acima do esperado.

3.4.1. Núcleo da formação pedagógica dos professores

Cada área de actuação social tem um núcleo e tem um citoplasma que, uma vez atingidos, fazem do profissional, um verdadeiro quadro em quem se pode confiar a responsabilidade da sua actuação sem interrogações, durante o processo pedagógico.

Os processos pedagógicos, Segundo Silva (2001), são processos intencionais, deliberados que têm por objectivo promover, em contextos culturais definidos e de modo sistematizado, relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento. Para se desenvolver esse processo, há actores nucleares, comumente designados como componentes internos do Processo de Ensino-Aprendizagem.

Libâneo (1994) defende o processo de ensino como uma sequência de actividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram os processos mentais e todos os domínios.

Os organitos nucleares do processo pedagógico são o professor e o aluno. Por meio deles se desenvolve todo o processo recorrendo aos demais organitos que se encontram no citoplasma desse processo, tais como os objectivos, os conteúdos, os métodos, os meios

ou recursos de ensino, as formas de organização do referido processo, a formação de conduta, hábitos, habilidades e, por fim, a avaliação do referido processo.

3.4.1.1. Objectivos

Não há trabalho promissor, que traga lucros e ganhos, que não esteja alicerçado em objectivos claros, atingíveis e capazes de promover mudanças no sujeito. Os objectivos, de acordo com Libâneo (1994), “são processos de trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas” (p.119).

Por seu turno, Miranda e Echevarría (2017) conceituam os objectivos como “aqueles que constituem os fins ou propósitos previamente concebidos e que guiam a actividade dos docentes e estudantes para alcançarem as transformações necessárias de acordo com as exigências da sociedade” (p.34).

O professor na sua formação deve reflectir sobre os objectivos que, de acordo com Miranda e Echevarría (2017), são determinados em diferentes níveis desde os mais gerais aos mais específicos, mediante um processo de derivação gradual:

Necessidades da sociedade ➡ Ideal de homem que se aspira a formar

Objectivos gerais da educação ➡ Objectivos de cada nível de ensino

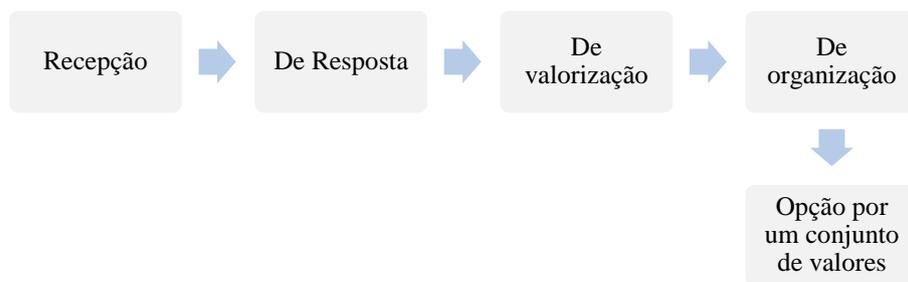
Objectivos de classe/ ano académico ➡ Objectivos de cada disciplina

Objectivos de cada unidade temática ➡ Objectivos de cada aula

No caso da República de Angola, a necessidade social do país está plasmada no artigo 79º da Constituição da República/ 2010, de 5 de Fevereiro nos seus pontos um, dois e três. Constitui então o suporte máximo da existência dos Ministério de Educação e do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, com o propósito único de ajudar a suprir a necessidade que o país padecia.

Os níveis mais executivos dos objectivos educacionais apreendem-se dos últimos pares, isto é, a partir dos níveis de objectivos de classe, que se afunilam nos objectivos de cada unidade curricular. Por isso, Bloom et al. (1976) flexionaram-nos em objectivos cognitivos, sócio-afectivos e psicomotores.

De acordo com Rodrigues e Ferrão (2008), do domínio cognitivo, depreende-se o seguinte esquema:

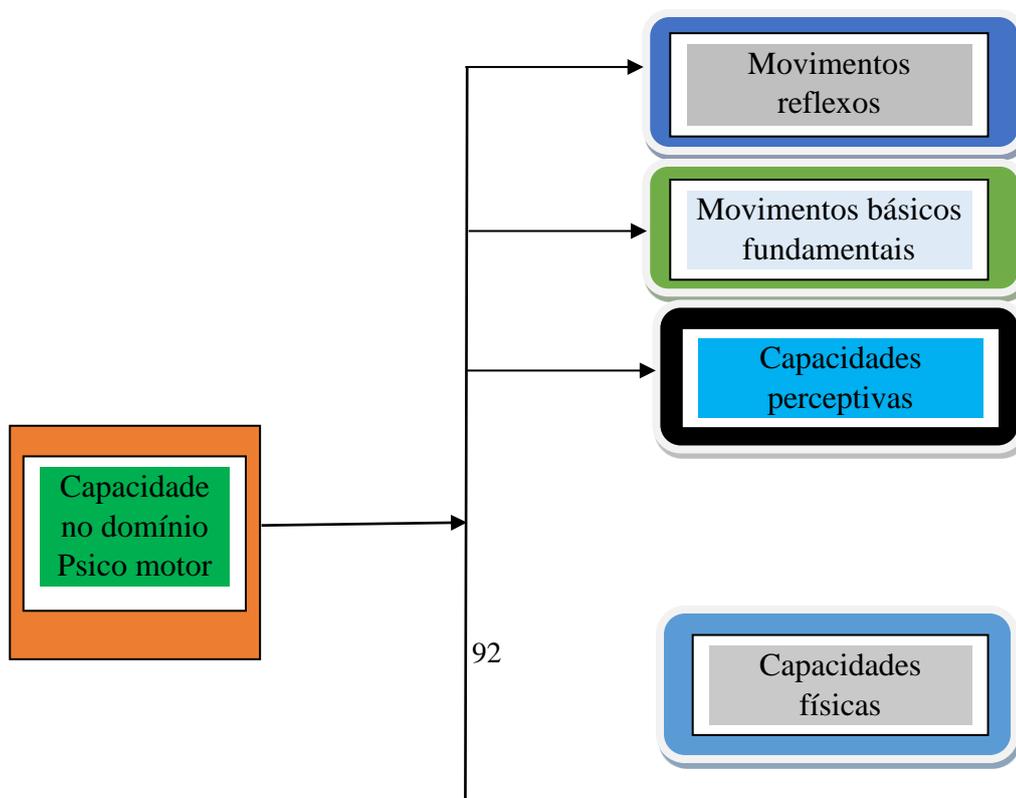


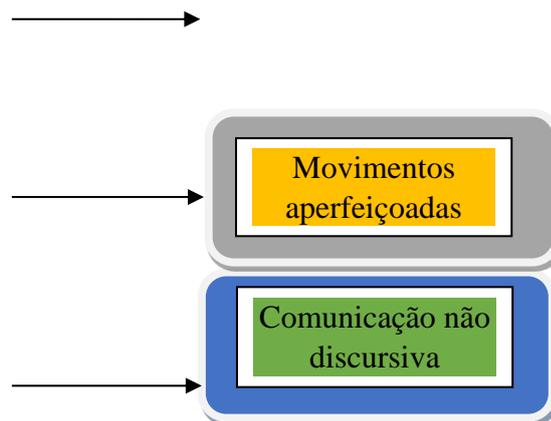
Esquema nº 9 capacidades do domínio sócio-afectivo adaptado pelo autor

O primeiro nível corresponde à recepção, isto é, confirmação de uma disposição para a atenção selectiva na observação de um facto. São convidados os órgãos de sentidos por meio da visão. Existem especificidades para cada uma das capacidades a transpor até chegar ao nível mais alto, o da concepção de valores e atitudes face a um conjunto de comportamentos gerais.

A apreensão geral que se pode obter em todos os seus três domínios (cognitivo, sócio-afectivo e psico-motor) é a cooperação dos mesmos, ou seja, a capacidade que se espera do professor para a influência de cada um deles no cumprimento de um objectivo traçado para uma nova. Apesar de serem traçados no nível macro, como explicitado acima, a concretização dos objectivos é efectivada pelo professor. Mais uma razão para a necessidade de formação do professor, a fim de adquirir competências necessárias para a operacionalização dos mesmos e, desta forma se cumprirem na íntegra o ideal primário para o homem.

De acordo com Harrow (1997, cit. em Rodrigues & Ferrão, 2008), os alunos no domínio psicomotor, devem alcançar as seguintes capacidades.





Esquema nº 10 das capacidades a desenvolver no domínio psico-motor, adaptado pelo autor

3.4.1.2. Conteúdos

No processo pedagógico e na sala de aula, a linguagem entre o professor – aluno; aluno – professor; aluno – aluno é o conteúdo de cada unidade curricular por meio do qual é possível atingir-se o objectivo definido.

Piletti (2010) define conteúdo como sendo o meio através do qual se concretizam as finalidades traçadas pelo Processo de Ensino-Aprendizagem. Libâneo (1994) diz que os conteúdos de ensino “são um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de actuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação activa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” (p. 128). Por seu turno, Echevarría e Miranda (2017) definem conteúdo do PEA como “a parte da cultura acumulada pela humanidade (de que fazem parte os conhecimentos, as habilidades, os valores) que deve ser objecto da aprendizagem pelos estudantes para cumprir com os objectivos” (p. 41).

Os três autores acima convergem nas suas abordagens sublinhando que são conhecimentos acumulados ao longo das gerações e que facilitam a formação de condutas típicas humanas para a inserção aprovada na sociedade.

Pelo facto de os conhecimentos serem essenciais no exercício da actividade docente, é imprescindível que o professor conheça os artefactos específicos dos conteúdos, como os seus componentes – conhecimentos, habilidades e valores –, a classificação dos conteúdos em académicos, laborais e investigativos e os critérios para a selecção dos

mesmos. Estes pormenores não se aprendem numa formação normal, mas numa formação de professores.

Um professor moldado e capacitado com essas valências é capaz de exercer com precisão, objectividade e sentido profissional a formação dos estudantes aos objectivos concisos traçados pelo governo.

Apenas um professor capacitado terá a competência de estar atento aos critérios de selecção de conteúdos sugeridos por Piletti (2010): a “validade, a significação, a utilidade, possibilidade de elaboração pessoal, a viabilidade e a flexibilidade” (p.91).

Portanto a formação pedagógica de um mediador de conhecimentos é indispensável, tanto no nível inicial quanto contínuo, a fim de que não se situe na perdição pedagógica.

3.4.1.3. Métodos

A par do domínio dos objectivos e conteúdos há uma necessidade imperiosa de apreender as formas, procedimentos e estratégias para fazer compreender e assimilar os conhecimentos capazes de mudar as formas de pensamento, de reflexão, de leitura dos fenómenos e a verdadeira concepção científica do mundo.

Miranda e Echevarría (2017) conceituam o método como sendo o processo que estabelece a lógica a seguir cujo foco se situa na comunicação promovida por meio do progresso das acções. Libâneo (1994) apresenta os métodos de ensino como sendo as acções do professor por meio das quais se organizam as actividades de ensino e dos alunos para atingir finalidades do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Na visão de Piletti (2010), o método é um roteiro geral para a actividade do professor; é a definição da indicação das grandes linhas de actividade do professor.

Portanto, os três autores fazem alusão da necessidade de o professor ser conhecedor, dominador e seleccionador para cada situação da sua actividade, os métodos adequados servam de meio facilitador para que a cultura acumulada da humanidade possa ser apreendida. O desconhecimento dos métodos de ensino e/ ou a sua má aplicação levam ao insucesso do Processo de Ensino-Aprendizagem e comprometem o alcance dos objectivos da formação de quadros de que o país precisa. E, como consequência, sendo que o ensino deve ser financiado anualmente, o governo acusará perdas pelo mau investimento num negócio voltado ao fracasso pela incompetência dos professores.

É fundamental que o professor domine a classificação dos mesmos a fim de que selecione cada método para o tipo de aula que se deseja desenvolver e em função, de uma maneira geral, do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, das condições que a instituição oferece e do nível do espaço geográfico em que o processo se concretiza.

Não há unanimidade na classificação dos métodos. Esta depende da visão e posição de cada autor em relação ao conhecimento e da sua experiência na acção educativa. Por isso, existem classificações diversificadas de métodos, porém apega-se na que é avançada por Miranda e Echevarría (2017, pp. 48-49), resumindo-os no seguinte esquema:

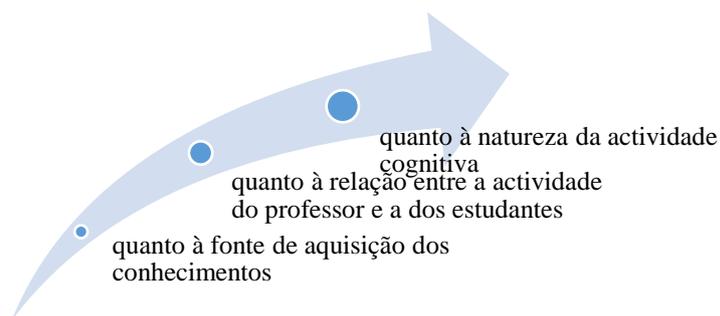


Figura nº 1 da classificação de métodos adaptada pelo autor

Não basta somente conhecê-los, é pertinente que o mediador do Processo de Ensino-Aprendizagem saiba os articuladores dos métodos – estratégias, procedimentos e as técnicas, pois sem a exploração desses, os métodos tornam-se inertes, inférteis, amorfos, inoperantes.

3.4.1.4. Recursos didácticos

O conteúdo de ensino não é seleccionado de forma aleatória, deve ser aquele que é certificado cientificamente. Não é conteúdo de ensino aquele que é proveniente de meras especulações sem a comprovante sua aquisição ou descoberta por meio de métodos científicos aprovados quer sejam do paradigma do âmbito da racionalização científica, do positivismo como o da observação e experiência, do fenomenológico hermenéutico entre outros.

Esses conhecimentos aprovados estão concatenados em manuais, enciclopédias, revistas, artigos e *sites* de *Internet*. É este conjunto que se denomina e ou constitui os recursos didácticos.

Piletti (2010) define os recursos didácticos ou meios de ensino como sendo os componentes que impulsionam o ambiente da aprendizagem do aluno. Por sua vez, Miranda e Echevarría (2017), defendem que os recursos didácticos “são objectos

materiais que se utilizam no Processo de Ensino-Aprendizagem como suporte dos métodos para que os estudantes se apropriem do conteúdo de uma maneira mais eficiente e eficaz e cumpram os objectivos”(p.34). Libâneo (1994) porém define-os como “meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do Processo de Ensino-Aprendizagem” (p.173).

Como nem todo o conteúdo é de ensino, torna-se indispensável que os mediadores de conhecimentos tenham capacidade de aprovar e reprovar o que não é passível de se comunicar aos estudantes. Por isso, a formação do professor na vertente de conhecimentos sobre os recursos didácticos é necessária.

Pois, como professor universitário, deve ter também a capacidade de produzir materiais de apoio, como fascículos, sebatas para os seus estudantes ou guiões de aulas. Para isso, precisa de saber, a par disso, como compilar conteúdos.

Das variadas classificações de recursos didácticos, que os autores avançam, considere-se nesse trabalho a de Piletti (2010) que avança a seguinte:

1. Recursos visuais – projecções, cartazes e gravuras;
2. Recursos auditivos – rádio, gravações;
3. Recursos audiovisuais – cinema e televisão (p.149).

Devido ao avanço da tecnologia, acrescentem-se as ferramentas digitais que a *Internet* proporciona, como por exemplo *webquest*, *podcast*, portfolio electrónico, projecto telemático, *youtube*, *Mr. Wong*, página web, *goole* sala de aula, que estimulam a aprendizagem dos alunos e facilitam a orientação dos mesmos *online*.

3.4.1.5. Formas de organização do processo de ensino

Todo o processo se torna atraente desde que seja bem organizado e planificado a rigor. O Processo de Ensino-Aprendizagem, para criar um campo magnético atraente capaz de favorecer uma boa relação de convivência entre o professor e o aluno e todas as outras componentes, é contagiado a reboque dessas duas.

A organização do Processo de Ensino-Aprendizagem tem o seu início no final de cada ano lectivo. De acordo com Miranda e Echevarría (2017), a forma de organização é a componente que representa a estrutura externa que o Processo de Ensino-Aprendizagem adopta no espaço e no tempo para atingir o objectivo.

Enquanto a direcção da instituição planifica o número de vagas, o número de turmas a constituir, as condições em todas as esferas de gestão patrimonial, académica, financeira, a admissão de novo pessoal, a promoção de funcionários, o reajuste de propinas ou não e outras actividades organizativas inerentes ao funcionamento normal de uma instituição, o professor preocupa-se em revisar os programas das suas unidades curriculares, adicionar alguns temas contextuais, as referências bibliográficas para consulta, a planificação das suas aulas por unidade temática em função dos créditos de cada cadeira, a concepção dos protocolos técnicos para cada uma das aulas, a observação dos feriados durante as aulas e a planificação das propostas de como recuperar as referidas aulas, as avaliações para cada cadeira e outras actividades.

A aula como forma predominante de organização do processo de ensino (Libâneo, 1994), será “a consolidação da planificação feita muito antes do início das aulas” (p.177). Assim o professor não terá receio de entrar numa sala de aula para mediar o Processo de Ensino-Aprendizagem.

3.4.1.6. Formação de atitudes, hábitos, habilidades, convicções, aptidões

O fim último do Processo de Ensino-Aprendizagem é o lançamento do homem útil ao mercado em todas as áreas: política, económica, social, cultural, religioso, profissional, científico e outras. Se não se registarem essas mudanças no homem formado, pode-se considerar o processo de ensino um fracasso total e o investimento avultado que o governo fez na alocação de verbas para a construção de edifícios escolares, no apetrechamento mobiliário necessário, na produção de manuais escolares, na concepção de bolsas de estudos internas ou externas, na locação de verbas aos governos provinciais e autarcas para a merenda escolar, no pagamento de salários entre outras despesas, será um investimento em “saco roto”.

Para se evitar esse desastre de investimentos, os gestores como representantes do governo nas instituições, devem ter essa visão de capacitar seus professores em todas as áreas a fim de que, no final de cada ano lectivo, se produzam relatórios que transpareçam as realidades objectivas da qualidade da instituição na formação do homem.

Um verdadeiro professor profissional deve ser aquele que lhe importa a exploração da formação de convicções sobre os diferentes fenómenos que o mundo oferece, a apreensão de atitudes basicamente humanas na convivência universal, como por exemplo não andar

nu, não roubar, não matar (Macksenas, 2003), não praticar o peculato quando se encontrar a exercer cargos de direcção, não ser orgulhoso, não ser arrogante entre outras.

Outrossim um professor profissional pautará pela humildade no dia-a-dia do seu trabalho, assíduo, pontual, de grande porte, que saiba estar, saiba ser, que incorpora em si os bons hábitos e que cultiva uma cultura mais humana e que tenha preocupações com o insinuar de aptidões necessárias para a área de formação dos formandos.

3.4.1.7. Avaliação

Qualquer trabalho depois de feito merece uma avaliação. Luckesi (1990, cit. em Libâneo, 1994) conceitua a avaliação como sendo “uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do Processo de Ensino-Aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho” (p.196).

Enquanto isso, Piletti (2010) define a avaliação como:

um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor e da escola como um todo (p. 188).

Miranda e Echevarría (2017) exprimem que a avaliação transparece as mudanças alcançadas pelos estudantes, que satisfazem ou não o objectivo anteriormente traçado.

Os autores concordam ao considerarem a avaliação como uma unidade de medida e controlo no sentido de se tomar decisões futuras. A avaliação é o nível por meio do qual se podem comparar os objectivos antes formulados e o seu alcance, ou não, ao longo da trajectória trilhada. Por meio dela pode-se replanificar as acções para o alcance dos objectivos de que se necessitam.

A avaliação enquanto componente do Processo de Ensino-Aprendizagem tem os seus princípios e as suas funções específicas do âmbito pedagógico:

1. Quanto aos princípios, eles se resumem em: princípio da validade da avaliação; princípio da confiabilidade e o princípio de carácter de sistema;
2. Quanto às funções do âmbito pedagógico, resumem-se em: diagnóstica, retroalimentativa, instrutiva, verificativa e formativa.

É importante que não se tenha medo da avaliação. Um verdadeiro profissional não tem medo quando é avaliado, pois sabe que a sua confiança depende desta componente a fim de que se mantenha por mérito próprio, sem bajular a gestão por incompetência que apresenta e logo concorrendo assim, para a ineficiência do processo na instituição.

Capítulo IV

Importância da Formação Pedagógica dos Professores

Neste capítulo, aflora-se a pertinência de que se reveste a formação pedagógica dos professores para melhor corresponderem aos desafios exigidos pelas suas instituições. Mostrar-se-ão os benefícios relevantes tanto para a organização em que os formados prestam os seus serviços, quanto para os próprios prestadores de serviços que se sentirão mais consolidados e seguros no exercício das suas actividades. A par disso, mostrar-se-ão os perigos que podem advir dos prestadores de serviços que se alienarem da formação pedagógica, o que lhes pode levar à sua substituição profissional.

4.1. Benefícios da formação pedagógica

Considera-se que nunca existe uma formação de sobra ou uma formação a mais, pois, pelo facto de o homem ser um ser insaciável, o é também, em conhecimentos a fim de que se enriqueça cada vez mais. Além disso, só que pela ironia filosófica do princípio filosófico, cada resposta suscita outra pergunta; daí a necessidade de uma formação contínua.

Na sociedade actual de conhecimentos, como tem-se considerado, uma selecção académica, pedagógica, de competência e de gestão institucional vai acontecer, o que resultará numa “mortalidade de instituições e funcionários” que criam musgo, por serem amorfos, por não lerem os tempos! Vivem descansados nos títulos que ostentam, nas graduações que alcançaram, nas conferências magistrais que ministraram há seis ou sete anos e nunca mais se colocaram nas fontes de conhecimentos.

Corroboram com esta visão Rodrigues e Ferrão (2006), quando dizem que as IES que promovem a formação pedagógica dos professores têm uma preocupação única que é a de sobrevivência para melhor vender o seu produto de ensino e com ele angariar mais clientes que busquem formações nas suas instituições num mercado bastante concorrencial em que o não aproveitamento de todas essas oportunidades comparativas pode a longo, médio ou curto prazo concretizar uma declaração de extinção.

Quando se fala de formação, a mesma deve andar em consonância com a inovação dos serviços na instituição. Um exemplo claro é o desafio que o governo angolano deu às Instituições de Ensino Superior em decorrência do fenómeno actual, a ameaça mundial criada pela pandemia da COVID -19, vulgarmente conhecida como Coronavírus. Se a instituição não explorar as novas tecnologias aplicadas à educação, será difícil cumprir com o édito do governo e, como os estudantes se comunicam, farão comparações entre essa e aquela instituição, o que pode resultar num descrédito desta em prol daquela instituição.

O que se observa na maioria das IES em Angola é a presença de professores universitários sem experiência em docência nos níveis anteriores porque nunca o foram e, pelo facto de acabarem de regressar das formações avançadas no exterior, concorrem logo nas IES e universidades. É responsabilidade da gestão ser visionária e conceder formações específicas no âmbito pedagógico a fim de que estes saibam dominar a arte de ensino e aprender em sala de aula. Só assim se terá convicção de que poderá ser a melhor forma de resolver o constrangimento na instituição (Rodrigues & Ferrão, 2006).

Almeida (2012) defende que a importância da formação de professores de Ensino Superior assenta no facto de que estes, apesar de ostentarem graus avançados de mestrado e doutoramento, revelam ainda o desconhecimento de aspectos pedagógicos e didácticos, pelo facto de nunca terem sido agraciados com a formação de magistério para o exercício da docência.

O exercício da docência abarca duas vertentes imprescindíveis: actividades de produção de conhecimentos e as actividades de ensino. Daí resultaram as duas grandes dimensões que fundamentam a docência, o mundo do trabalho que alicerça a preposição de que quem sabe fazer pode ensinar o que bifurca os formandos em distintas áreas de conhecimento; e o universo da pesquisa o que é apanágio nos cursos de pós-graduação (Almeida, 2012).

Simultaneamente, as duas dimensões revelam aspectos dicotómicos: por serem responsáveis pela formação de professores para o exercício da docência e afastarem essa cultura de formação de professores para o exercício da docência no nível superior.

É nesse pressuposto em que se assenta a importância da formação pedagógica de professores do Ensino Superior, a fim de se aprimorar vários aspectos como o planeamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didácticas, a avaliação, as peculiaridades da interacção professor-aluno e outros sentidos pedagógicos inerentes a esse exercício tão nobre da sociedade.

A formação de professores universitários assenta numa tríplice importância: dimensão profissional, dimensão pessoal e dimensão organizacional (Almeida, 2012). Infere-se dessas dimensões a vida tripla.

Em primeiro lugar, a dimensão profissional é para quem a exerce, fazendo juz ao que Nóvoa (1999) diz ser defendido há 300 anos, isto é, no século XVIII quando se reflectia sobre os requisitos daqueles que deviam exercer a profissão docente e que deviam possuir, na altura, a preparação pedagógica necessária. Só com a formação específica é que o indivíduo se torna habilitado para o exercício sem receio da sua profissão por conhecer as técnicas da arte de ensinar e não ser considerado como um “paraquedista” num campo totalmente desconhecido.

Em segundo lugar, a dimensão pessoal: com a formação ostentada, na vertente pessoal ou profissional, sentir-se-á realizado, pelo facto de não ser alguém que está enquadrado num mundo de actividades que não corresponde com a sua identidade.

Em terceiro lugar, na dimensão organizacional, a IES em si terá maiores valências pela qualidade de professores que possui o que aumenta o seu testemunho, já que se pressupõe que, tendo professores com excelente competência pedagógica, ter-se-á consequentemente, melhores resultados.

A formação pedagógica de professores é um elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes (Cunha, 2010).

Tardif (2000, cit. em Enricone, 2008) define a profissão docente como “a posse de reportório, que inclui conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais, por meio do qual a profissão procura solucionar situações problemáticas concretas e padrões de competência fixados para a formação dos professores e a prática do magistério” (p. 97).

E por ironia, esses professores universitários, raramente recorrem à formação de magistério para a sua profissionalização, tampouco no percurso de suas carreiras profissionalizantes reflectem sobre os aspectos psico-pedagógico-didáticos para albergar os possíveis entrantes na carreira da docência nas instituições não vocacionadas para o efeito. Essa deficiência coloca-os numa posição vulnerável, apesar dos títulos que ostentam nas suas formações técnicas.

Uma vez observada as situações anómalas da instituição e que beliscam o excelente funcionamento e atrapalha a visão, missão e valores da mesma, ancoradas todas as formas de solucionar o problema, opta-se pela formação porque se considera que é essa a solução mais adequada.

Não restam dúvidas de que a formação pedagógica dos docentes fá-los atingir um lugar privilegiado e cultivar neles a vocação num contexto autónomo e aquisição de uma licença baseada em saberes transmitidos em instituição universitária, contribuindo assim para a elaboração de uma cultura profissional da instituição (Enricone, 2008).

É necessário que a instituição que organiza a formação para os seus quadros considere também a referida formação não só como superação da competência profissional, mas também como o caminho para favorecer a gestão estratégica da instituição; pois, uma vez formados, os quadros profissionais acrescentam valor na produção de formandos, o que trará cotação nos níveis de garantia de qualidade na avaliação externa institucional.

Na era actual, como tem-se considerado, necessita-se de professores que sobrevivam na sala de aula. Isto significa que o professor não deve descansar nos conhecimentos técnicos

que tem vindo a mediar durante uma experiência de anos na mesma unidade curricular, precisa de buscar mais valências, perguntando-se se os conhecimentos são suficientes, se não há inovação por meio de pesquisas mais recentes, se os conhecimentos que possui são absolutos ou ainda o que será dele perante os seus estudantes no caso destes saberem da existência de conhecimentos mais actualizados.

É a partir das questões acima que Day (2001) apresenta algumas pré-condições que devem impulsionar a auto-formação dos professores, de modo a prestarem melhor os seus serviços na mediação dos conhecimentos em sala de aula. Este autor apresenta as limitações de se aprender sozinho; os conhecimentos técnicos que levam à prática reflexiva e à posição de estar confortável ou em confrontação.

Dessas pré-condições, apreende-se que é importante a formação contínua do professor, a fim de que na sala de aula o mesmo sobreviva e tenha a capacidade de levar os estudantes a reflexões profundas dos conhecimentos que se partilham. Também convém que o professor seja um verdadeiro académico, aquele que interroga o que faz, duvida daquilo que faz, fica insatisfeito com as suas acções, buscando outras valências para uma melhor prestação de serviço próximo das suas aspirações, dos seus desejos e não ser um professor apenas técnico opinante.

Para se atingir esse patamar – professor prático reflexivo – é necessário que o professor assuma uma responsabilidade activa pelas metas e no contexto social em que elas devam resultar. Só se assume tal responsabilidade quando se tem noção do trabalho que se faz, quando se tem uma formação à altura que desperte o profissional do seu grandiosíssimo papel na construção do homem novo de que a sociedade necessita. Tendo essa consciência se torna cada vez mais activo, a fim de se alcançar as metas preconizadas, não só pelo governo, mas também para o alcance dos sonhos da sua instituição.

A auto-superação académica e/ ou profissional outorga ao formando os altos níveis de conhecimento e destrezas, criando no professor altos níveis psico-emocionais, estima, reacção a críticas desfavoráveis e auto-confiança.

É inconfundível e inegável que a formação pedagógica de professores tem a sua importância na medida em que, como defende Cunha (2010), o professor, ao participar na formação pedagógica, constroi competências técnico-científicas reconhecidas e legitimadas pelos seus pares e, inclusive, pelos seus estudantes.

Esse reconhecimento é bom e é de forma dual, isto é, para a instituição promotora e empregadora e para o formando. Dá um melhor testemunho no exterior o que do ponto de vista de *marketing* empresarial é um grande chamariz para os próximos candidatos a ingressar. O que é bom, principalmente, para instituições privadas cujas receitas a arrecadar são proporcionais ao número de estudantes que ostentam, para muitas vezes fazer um cumprimento sem dificuldades nas suas despesas.

Se um ser humano o é pelo fôlego puro que respira, o que facilita as inúmeras células que o compõem a fazerem funcionar todos os sistemas no organismo e, por isso, poder enxergar, observar, reflectir, comparar, abstrair, generalizar, em analogia, o professor só se torna vivo mediante os conhecimentos que “respira” para mediá-los no Processo de Ensino-Aprendizagem. Porém isso só é possível se se formar.

Quando não se faz a formação, o professor mediador de conhecimentos terá uma teoria não contextualizada, não recriada e, portanto, uma teoria amorfa – conhecimentos em um cadáver de conhecimentos em si e para si (Cunha, 2010). Aquele que não tem o fôlego de conhecimentos não pode facilitar os conhecimentos acumulados pela humanidade a outrem; pois como um cadáver de conhecimentos, pode mediar conhecimentos vivos a alguém que está reanimado?

A formação pedagógica dos professores eleva-os a interagirem nas várias epistemologias de outras áreas, fazendo com que se catapulte a humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projecto arquitectado para sermos humanos (Arroyo, 2000, cit. em Cunha, 2010)

Valoriza-se a formação pedagógica dos professores universitários, pelo facto de a formação e graduações técnicas alcançadas não serem suficientes para as tarefas de ensino que precisam de ser desempenhadas. E são essas formações que qualificam e outorgam prestígio social que advém do saber pedagógico da docência universitária confirmado pela credencial que lhe pode ser atribuída.

A necessidade da formação de professores de nível superior justifica-se pelo facto de a maior parte dos que leccionam na universidade não disporem de saberes decorrentes da teoria pedagógica. Muitos deles aprendem a ensinar, ensinando e aprimoram aí as competências a partir da actuação docente nas áreas técnicas de sua própria formação básica (Pimenta & Anastasiou, 2012).

Desta forma, a formação pedagógica dos professores torna-se importante, pois habilita o formando à ascensão da categoria social onde fará parte de um conjunto de pessoas com uma mesma imagem, com senhas de identidade próprias, expressas em mesmo estilo de vida e uma morfologia de conjunto de produções similares e homogêneas que concorrem para a constituição de uma imagem social (Enricone, 2008).

Só com a formação pedagógica se torna possível uma excelente exploração da famosa taxionomia de Bloom, pois, enquanto no Processo de Ensino-Aprendizagem essa taxionomia não for sujeita à análise, abstracção, comparação e generalização em todos ângulos da formação do homem, o processo de formação de homem em todas áreas de vitalidade social será declarada um fracasso e uma missão impossível, devido à incompetência de seus actores.

Há sistemas educativos promissores, notáveis e vivos, não só porque existem excelentes políticas dos governos, bons normativos educadores, gestores profissionais, inspectores e supervisores educativos que se recomendam, financiamento recomendável, no caso da região da SADC (Southern Africa Development Community), fixado no mínimo em 20% do OGE (Orçamento Geral do Estado) de cada país membro, infra-estruturas à altura, meios de transporte para o apoio dos actores, cooperação interna e externa que favoreçam o crescimento das actividades educativas, material didáctico próprio, mas antes e sobretudo porque se tem profissionais competentes, que cultivam a sua vocação todos os dias, entendidos e investigadores, considerados pelas elites governativas e merecedores de estatutos para invejar pela posição de topo e responsabilidades de que se revestem na garantia da riqueza de quadros de todas as esferas sociais, políticas, económicas, religiosa, e outras.

Por conseguinte, enganam-se aqueles governos que depositam a sua confiança nos recursos naturais que graciosamente a natureza lhe propôs, porque sem a devida exploração técnica nesses seus espaços geográficos, permanecerão paupérrimos, mendigos e sem sentido de vida de seus povos.

4.2. Perigos da falta de formação pedagógica

Quando o professor não se forma do ponto de vista pedagógico, ficando somente na sua formação técnica, ele corre o risco de cair na incerteza e insegurança ao longo do exercício da sua actividade, criando uma ruptura entre o conteúdo e a forma e caindo na descência e frustração na sua acção (Cunha, 2010). E muitos desses professores, por falta de

humildade, se isolam caindo em vícios como consumo de drogas a ponto de serem afastados do exercício normal de funções docente pela sua inactividade recorrente.

Quando não há formação pedagógica dos professores numa instituição de ensino superior, sendo esta via uma das que favorece a investigação, os professores tornam-se rotineiros, conformistas, não inovadores nas suas acções por não terem padrões de comparação com as suas acções: mesma classe, mesma unidade curricular, mesmo conteúdo, mesmas metodologias, mesmas avaliações mudando somente os anos, mesmas estratégias de ensino, entre outras mesmices.

As consequências destas inconformidades são inúmeras: descrédito dos processos de gestão da instituição pelos clientes, insatisfação dos professores pela má qualidade de serviços que prestam, sendo que também não se conformam com isso, descrédito da instituição pelo órgão que concedeu a criação e reconhecimento, surgimento de ideias corruptoras, absorção dos supostos quadros mal qualificados pelo mercado de trabalho, gerando e acelerando assim a taxa de mortalidade na saúde ou no insucesso escolar.

Outrossim uma instituição que não forma seus quadros é concorrente ao fracasso total, pois não terá como exigir dos seus professores a exploração de mandatos universitários, principalmente os da ordem de pesquisa – o núcleo de qualquer instituição de Ensino Superior – o que leva à renovação de conhecimentos, o veículo da extensão universitária, a sua internacionalização (Nóvoa, 2014), não pelo aspecto da criação de *sites*, mas por meio da produção científica, nomeadamente os artigos, *posters*, ensaios que publicam em revistas conceituadas e, além disso, a participação de seus professores em equipas de pesquisa de diferentes grupos das universidades além fronteiras, fazendo conhecido as suas IES.

4.3. Periodicidade da formação pedagógica

Na qualidade não há tempo próprio; a formação pedagógica dos professores nunca é demasiada; a excelência de serviços não é uma etapa alcançável, pois é um horizonte que se almeja atingir.

Os aspectos formativos nunca são esgotáveis, pois, como dizia Sócrates (470-399 a.C), cada resposta que se poder dar é mais uma dúvida que se anuncia e sobre este aspecto também defende Aristóteles (384-322), segundo o qual a dúvida é o princípio da sabedoria. O que quer dizer que, à medida que a formação avança e se tenta superar as

dificuldades, mais indagações surgirão, o que, na visão de Santo Agostinho (354-430 d.C), é um bom pressuposto da nova aprendizagem.

Como os conhecimentos são ilimitados e as necessidades humanas também são elásticas, nunca há um basta na superação de conhecimentos. O que se é hoje pelo contexto actual, por exemplo, não deve servir de pressuposto de acomodação, pois pode-se ser surpreendido! Importa aqui referir que a Covid-19, sendo um micro-organismo, inquiriu uma vénia a todo o mundo e mudou a visão das formas de vida de todas as nações, incluindo as grandes potências mundiais que viveram somente na sua intelegência e não puderam (também) prevalecer no momento em que foram surpreendidas com este vírus bastante letal.

De forma institucional, e para uma melhor satisfação dos formandos, a periodicidade de formação pedagógica dos professores nas instituições deve ser bienal o que corresponderia com as avaliações de desempenho docente, a fim de que, nesses intervalos, os professores já formados sejam desafiados com outras formas de formação pedagógica descritas no capítulo dois. Aplicariam então as experiências adquiridas nas formações obtidas e elevariam com rigor as suas competências docentes.

O departamento e/ ou a coordenação, conforme a cultura de cada instituição, faria estudos de carência ou de necessidades a fim de que a formação a proporcionar não seja rotineira, costumeira, mas encerrar novidades que proporcionem mudanças de formação e apreensão de conhecimentos não ou mal dominados, tornando os formandos portadores de novas dimensões de vida.

Capítulo V

Modelo de Formação de Docentes do Ensino Superior

O capítulo apresenta os diferentes modelos de formação de docente que, uma vez explorados, trazem uma mais valia no preparo destes para o cumprimento das suas actividades em sala de aula, e não só.

A formação garante à continuidade do ofício e perpetuação do acervo de conhecimentos acumulados pela sociedade. A formação encerra em si um valor intrínseco dos conhecimentos que criam a identidade humana e a afirmação dos homens no contexto das nações e/ ou no contexto dos seus ofícios.

Na visão de Tardif (2014), um modelo é uma representação elaborada e dinâmica feita pelo professor a partir das acções do seu trabalho. Esta representação é definida, estruturada e direccionada à acção prática. A mesma não está dissociada da prática, mas outorga uma inteligibilidade e uma direcção à acção educativa.

A formação inova, renova, metamorfoseia e rejuvenesce o profissional no seu ofício. Além disso, qualifica o profissional e desafia-o ao alcance do horizonte que, apesar de ser inalcançável, não será a barreira para o ultrapassar na utopia da sua visão, catapultando-o a pensamentos elevados, deixando de ser um profissional com reflexões répteis, rastejantes, mas de contrário levando-o a uma experiência de vida de águia.

Pelo facto de a acção educativa ser a que sempre se contextualiza com assuntos de momento, é um suicídio para um docente, mais ainda universitário, não se preocupar com a sua auto-superação tanto académica quanto profissional. Os títulos académicos não são os únicos elementos para uma garantia da qualidade do docente universitário, são necessárias, pelo contrário, formações contínuas e diversificadas em serviços.

5.1. Modelos de formação pedagógica dos docentes

A formação inicial de docentes difere da formação em serviço, como já foi tratado no primeiro capítulo. As áreas de formação de conhecimentos são diversas: não se formam todos para docentes, pois outros se formam para médicos, para juristas, para economistas, para engenheiros agrários, electrónicos, espaciais, para comunicadores sociais, sociólogos, ministros do evangelho do Reino de Deus, políticos entre outras áreas.

Todos os mediadores de conhecimentos das áreas descritas acima não podem ser rotulados docentes, se não tiverem uma formação específica que lhes garanta indiscutíveis competências didáctico-pedagógica da acção docente em sala de aula. E pelo facto de não haver em alguns *currícula* unidades curriculares que podem potenciar os futuros candidatos à docência para a renovação de classe de quadros numa instituição de Ensino Superior, há toda uma necessidade da formação pedagógica de professores em serviço.

É neste quesito que Tardiff (2014) sugere alguns modelos de formação pedagógica de professores que valham apenas explorar: o Modelo aplicacionista do conhecimento; e o Modelo de formação profissional que reconheça o aluno como sujeito do conhecimento.

5.1.1. Modelo aplicacionista de conhecimentos

O modelo aplicacionista é o mais atraente na formação inicial dos docentes, pois, como em qualquer formação de graduação, privilegia a acumulação de certos conhecimentos teóricos durante um período, para depois o formando os aplicar nas chamadas, no caso da educação, escolas de aplicação e, no caso da saúde, nas unidades de atenção primária (postos médicos), secundária (centros médicos), terciária (hospitais municipais) e unidades de referências (hospitais regionais).

Nestes locais são acompanhados pelos chamados professores tutores ou assistenciais, que os ajudam a lembrar o acervo teórico, que muitas vezes é esquecido, a aprimorar a relação entre a teoria e a prática, apreendendo assim competências iniciais para o exercício primário da sua profissão.

Em vez do modelo aplicacionista de conhecimentos (Tardif, 2014, p. 242), dever-se-ia ensaiar o “modelo exploratório das experiências” que, na visão mais holística é um isómero dicotômico daquele. Neste modelo, em detrimento da aplicação dos conhecimentos teóricos, exploram-se as experiências acumuladas nos exercícios da actividade docente e, desta forma, coloca-se o formando a participar na construção do currículo para a sua formação. Este modelo pode ser aferido daquilo que Shulman (1994) chama de sabedoria que deriva da própria prática.

Sobre a participação dos formandos no currículo, diz Tardif (2014) que, se aos docentes se reconhece a missão de formar pessoas, é estranho e menos amistoso que não se lhes dê a possibilidade de opinar sobre os conteúdos e as formas da formação para se elevar as suas actuações e aprimorarem as suas competências.

Ao nível da formação pedagógica de docentes no Ensino Superior, seria de bom tom que os formandos que já são docentes pudessem ser tidos em conta naquilo que as competências pedagógicas para o Ensino Superior diz respeito.

Tem-se visto que a pedagogia universitária é exercida por docentes que não possuem uma única identidade. É que a política de formação de docentes de Ensino Superior, como diz Morosini (2001), é feita de forma indirecta pelo governo. A este cabe traçar os parâmetros de formação e as instituições de Ensino Superior devem apontar os *currícula* de suas formações para os referidos parâmetros.

Algumas vezes, por não se ser incisivo nessas formações por parte do governo e alienar-se especificamente nos ângulos de formação pedagógica dos docentes e deixando uma formação livre independente de cada instituição de Ensino Superior, quando se chega à

época das avaliações de desempenho docente, os resultados ficam muito aquém dos desejados.

Uma sugestão importante, e estando nessa altura uma discussão para a harmonização curricular ao nível do Ensino Superior em Angola, seria também gizar-se um currículo padrão que fosse aplicado em todas as instituições de Ensino Superior não vacacionadas à formação de professores, deixando uma percentagem mínima de pelo menos 20% para a incorporação da cultura conteudal de cada instituição. Do mesmo modo, um currículo que fosse aplicável às instituições de Ensino Superior de formação de docentes para aquilo a que se chama de cursos de actualização pedagógica, em que fosse possível incorporar elementos de aprendizagem voltados para as discussões mais actuais de mediação e aprendizagens.

Com base nesses *currícula*, seria mais fácil e de forma mais justa fazer uma avaliação de desempenho docente mais real e objectiva e extrapolar para todas as instituições de Ensino Superior, conhecendo assim a realidade de cada instituição, julgar a realidade de cada instituição e localizar as necessidades reais de cada instituição (Vasconcellos, 2010), e de forma mais próxima gerir-se as IES.

Este modelo versão exploratória das experiências dos formandos vem justificar o terceiro nível de assimilação dos conhecimentos que é o da aplicação hábil, expressos por Macedo (2004), sendo que os demais níveis são o da percepção sensorial, o reprodutivo e o nível criador.

Aquele que é um verdadeiro mediador de conhecimentos não descansa quando os seus estudantes não conseguem abstrair no máximo a partir de colocações mais simples que enfrentam, a ponto de expandirem esses conhecimentos para pensamentos mais elevados. Enquanto docente, o normal é sentir-se bem quando o estudante desafia com colocações que levem o docente a preocupar-se com o seu nível de conhecimento, para cada vez mais buscar explicações de fenómenos que nunca os tinha imaginado.

Não é de todo saudável que os estudantes se fixem nos níveis de percepção sensorial e ao mais se limitem em reproduzir conhecimentos que lhes foi orientado: ao que comumente tem-se vindo a chamar “alimentar-se dos vômitos dos outros”! É de todo gratificante quando um estudante é capaz de surpreender o seu mestre com algo novo, com descobertas de conhecimentos por vias próprias, sendo que esta é uma situação que se considera como sendo aprendizagem significativa.

O nível de aplicação hábil cria a inércia para o alcance, vez sem conta, ao nível de criação. Lendo muitas vezes textos, comparando, interpretando, abstraindo, generalizando, pode levar um professor a exprimir ideias soltas que, conexas com as primárias dos teóricos lidos, podem nascer algumas especulações-teorias.

Um exemplo de real é pelo facto de ler, interpretar, comparar, generalizar e abstrair ideias, nas dimensões apresentadas por Lindo (2012) e tratadas nos capítulos anteriores aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a aprender; aprender a fazer e aprender a conviver foi possível acrescentar as seguintes dimensões: aprender a ganhar e aprender a gastar. Portanto se crê ser um ganho e é desta forma que inicia e/ ou se enriquece a ciência.

No modelo de aplicação de conhecimentos, julga-se o docente metodólogo que serviu de mola instrutora do seu mestre, observando todas as vertentes formativas desde o ponto de vista cognitivo, sócio-afectivo e psico-motor. A proeza do formando na aplicação do acervo teórico apreendido em sala de aula torna-se uma honra ao professor formador.

5.1.2. Modelo de formação profissional que reconhece o aluno

A sociedade actual vive e tem o conhecimento como bem muito precioso, usando diferentes dispositivos para a aquisição dos mesmos que precisam, sem, muitas vezes, necessitarem de saírem de casa. Fica bastante antiquada uma actuação do docente mediador de conhecimentos em sala de aula e ainda mais ao nível superior, ignorar o valente contributo do formando no enriquecimento do Processo de Ensino-Aprendizagem.

De forma muito sábia, Tardif (2014) avança um outro modelo, o Modelo de formação profissional, que reconhece o aluno como sujeito do conhecimento.

Os didactas concordam que se terá atravessado um deserto de mudanças cíclicas, adaptações e readaptações dos diferentes paradigmas de Processo de Ensino-Aprendizagem, com base nos pensamentos pedagógicos diversificados e, muitas vezes, divergentes (Gadotti, 2010).

Está-se numa época de pensamento pedagógico pós-moderno, (início em 1950 convencionalmente), em que Gadotti (2010) realça alguns aspectos que devem ser reflectidos para se conhecer melhor os desafios encerrados pelo Processo de Ensino-Aprendizagem e como se deve ter ângulos rectos de formação de formadores e de todos os quadros necessários na sociedade actual. Chama-se pós modernismo pelo facto de se

terem observado mudanças nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas, cujo paradigma base é a crítica filosófica sobre a indagação do futuro.

Sobre a incerteza do futuro e a oposição do paradigma do pensamento pedagógico moderno, enquadra-se a sabedoria para os modelos de formação dos docentes capazes de corresponder à capacidade de descobrir os labirintos que levam ao imaginário utópico, mas impulsionador, de atingir o inatingível para a conformação da sociedade insaciável do pós modernismo.

Como defende Gadotti (2010), esta sociedade pós moderna com o seu paradigma crítico não tem uma identidade própria. É uma sociedade invadida pela tecnologia electrónica, pela automação e informação que provoca a nudez da identidade dos indivíduos ou a desintegração cultural.

A educação, no pensamento pós-moderno, seria aquela que desembocasse na diversidade cultural, confirmando o que já se disse, em relação a como o docente nesta época deve ser o mais completo ser humano que já existiu, pois ele é transcultural, transracial, transtribal, translingue, transregional, transétnico, transreligioso, transcientífico, transfamiliar, transprofissional, transdisciplinar, trans...; e, por esta razão, o lugar de mediação dos conhecimentos em larga escala, conceituar-se-ia por ser uma ideia projectiva cuja missão principal é produzir uma sociedade, fonte da resolução de problemas.

Uma sociedade assim, e sobre auspícios do docente, saberia viver na diferença, evitando guerras verbais, armadas, de desconfiança, de emancipação feminina, de infidelidades conjugais, de desvio de erário, de ascensão política, de reflexões sobre os mesmos aspectos, entre outras guerras.

A aculturação em contexto social não é e nunca seria problema, se os sujeitos fossem equilibrados a ponto de admitirem uma aculturação por reintegração, isto é, incorporar nos seus quotidianos de vida aspectos positivos que os elevem a sua inserção na diferença de outros. Porém, o que acontece é que, muitas vezes e devido à força económica, a cultura mais potente, a princípio estranha por causa da sua origem, chega a ser mais valorizada a ponto de se desprezar a cultura indígena.

Devido à falta de humildade por parte daqueles que se consideram os mais civilizados em todos aspectos, cultural, económico, político, ético e social, estes espezinham os que se encontram a emergir, fazendo-os crer que o melhor estilo de vida é que eles levam e não

qualquer outro; como consequência, há importação de culturas nocivas e alheias à identidade de povos, fazendo-os um povo aculturado e sem identidade própria.

A pós-modernidade, segundo Gadotti (2010), defende uma educação para todos, pois, como defendia já Comenius (1996), ensinar tudo a todos, mas que tal educação devesse respeitar, considerar a diversidade, abranger as minorias étnicas e a pluralidade de doutrinas, os direitos universais consagrados, ampliando, assim, os horizontes de conhecimentos e visões do cosmos.

A educação pós-moderna não dá primazia à acumulação de conhecimentos sobre a concepção científica do mundo em si mesmo, mas dicotomicamente ao processo de conhecimentos e nas suas finalidades; dá mais primazia ao significado de conteúdos do que aos conteúdos em si; muito mais à intersubjectividade e à pluralidade do que na igualdade e na unidade; não reprovava os conteúdos, mas trabalha-os para a mudança significativa na educação, tornando-os essenciais para o estudante (Gadotti, 2010).

Aí reside a importância deste modelo de formação que releva o formando na participação da construção de conhecimentos significativos para si mesmo. Essa construção implica uma participação activa no Processo de Ensino-Aprendizagem, não deixando o formando numa posição de passividade como no magistrocentrismo.

Esta concepção tem maior relevância hoje, se se olhar para o desenvolvimento técnico e tecnológico, que facilita significativamente o acesso aos conhecimentos científicos e às indagações sobre os aspectos da ciência ainda não explorados.

Reconhecer o papel relevante do aluno é valorizar a unicidade das componentes do Processo de Ensino-Aprendizagem e os seus princípios que enriquecem essa acção educativa do professor; é valorizar a complexidade da ciência, onde cada um tem a responsabilidade de construir com ideias válidas para a sociedade favorecendo assim a vida; é valorizar que a ciência é uma obra em constante devir; é valorizar e elevar o outro que necessita de crescer nas abstracções que vai fazendo a partir de leituras objectivas das colocações que lhe são proporcionadas.

O aluno deve ser o objecto e sujeito do conhecimento; objecto porque dele partem os pressupostos para a construção do conhecimento que ele próprio observa, por meio dos órgãos dos sentidos, comparando com os conceitos que ele próprio conhece, atribuindo-lhe significados, valores e enquadramento no mosaico de conhecimentos que já apreendeu. É sujeito porque ele é o actor principal na construção de um conjunto de

conceitos. É o foco principal da mudança de comportamento; é o sujeito que se precisa que esteja preparado para corresponder com os desafios económicos e sociais dos governos a fim de implementar as políticas públicas para os diferentes sectores.

Actualmente, as informações estão ao dispor do aluno por meio das tecnologias de informação e comunicação. Importa, por isso, que o mesmo participe na construção dos conhecimentos para moldar o seu comportamento, aprimorar as suas competências e ajudá-lo no exercício da sua profissão.

Daí que no exercício do seu ofício deve permitir que o formando seja um elemento activo na sua formação, por meio de vários exercícios activos como: trabalhos por meio de ferramentas digitais como *webquest*, portfólio electrónico, projecto telemático, *Mr. Wong*, Página Web (E. N. Guli, comunicação pessoal na conferência sobre tecnologias digitais no contexto angolano de formação de professores, na universidade federal do recôncavo da Bahia, Brasil, 14 de Setembro de 2019), onde cada estudante fará as maravilhas na construção dos seus conhecimentos em qualquer lugar em que se encontrar, bastando para o efeito, ter e aceder à *Internet*.

Uma formação do profissional onde se importam essas estratégias de reconhecimento da capacidade do formando em contribuir para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional de forma airosa será mais prazerosa, animante, convidativa e promissora. Esses elementos serão enfáticos se houver uma afunilação de ideias entre o que se faz e o que a sociedade espera. Daí a necessidade do outro modelo.

5.1.3. Modelo baseado na convergência entre a política pública e a pesquisa

O docente profissional torna-se um agente político, pelo facto de ser o concretizador de políticas públicas do estado nas gerações. As “cartas magnas da educação”, como comumente as chamam, isto é, as leis de base do sistema educativo, são elaboradas por uma equipa técnica que, à luz dos horizontes políticos do tipo de homem que as esferas políticas no poder possuem, definem os objectivos gerais de formação e os específicos de cada nível ou subsistema de ensino.

A concepção das leis formativas nos sistemas de educação e ensino dos países tem sido um trabalho feito em gabinetes com uma realidade aparente das sociedades. No caso angolano, por exemplo, impera o *slogan* “um só povo e uma só nação”, um slogan de unidade do país e de igualdade de direitos, de oportunidades, de tratamento em tudo. Na realidade, é um único povo por ser angolano, mas muitos povos, pelo facto de ser bantu,

facto que faz com que se tenha muitas nações: o povo umbundu é um povo distinto do bakongo, por exemplo, pelo facto de, cada um ter manifestações culturais, hábitos, costumes, tradições, crenças, modelos de casamento, visão de encarar a vida próprios e, em muitos casos, distintos.

Desta forma, não se pode considerar, do ponto de vista prático e não político, um único povo e uma única nação; pois cada povo tem a sua nação circunscrita ao seu meio geográfico e nos seus governos tradicionais. Um profissional da educação, como consequência, terá a sala de aula com uma composição heterogénea de alunos que são de diversas origens, diversas culturas, diversas tradições, diversos hábitos, diversos costumes e diversas visões sobre os mesmos fenómenos.

No Século XVIII, já se considerava o professor como agente político (Nóvoa, 1999). Esta foi uma das razões que levou a que o ensino fosse secularizado e estatizado, pois, se é o estado o dono das políticas formativas, é também esta entidade quem define o tipo de quadros de que precisa para realizar o seu projecto de sociedade e o único concretizador dessas políticas em sala de aula tem de ser o professor.

Rebatem o mesmo assunto Thurler e Perrenoud (1994), quando reflectiam que as escolas fazem parte da administração, sendo que a sua missão é executar leis e aplicar políticas. Mais adiante, estes autores aludem que aos parlamentos e aos governos compete pensar o futuro e traduzir projectos ou previsões, em normativos, em programas e directivas que devem ser explorados pelos professores no exercício da sua profissão. Essa responsabilidade cabe ao professor que convive com o aluno na sala de aula.

Na verdade, os partidos políticos, sobretudo os que se encontram no poder governativo, gizam doutrinas públicas, mas pouco se preocupam com a vida real dos sectores; são mais máquinas eleitorais orientadas para a participação no poder e a sua manutenção, sendo que, no contexto angolano, as benesses para os diferentes quadros só desabrocham quando se está no ano eleitoral.

Adicionado a isso, outras responsabilidades tiveram de cair para o estado, como são os casos da contratação dos professores, nomeação dos professores, concessão aos professores a carteira profissional e a formação de professores em Escolas Normais (Nóvoa, 1999).

Uma das características da educação é de ser um fenómeno social. É a sociedade quem fornece elementos de reflexão para a formação do homem, isto é, a sociedade é a fonte de conhecimentos (Gadotti, 2010). Para o efeito, é necessário que se implementem

pesquisas a fim de criar uma riqueza de conhecimentos válidos, que sejam aqueles que ajudem o homem a desenvolver-se e a mudar a vida social no seio que o alberga.

É esperança da sociedade que “a tarefa das instituições escolares de todos os níveis seja a de perpetuar as tradições, a herança feita de valores e de conhecimentos em detrimento da preparação para um futuro” (Thurler & Perrenoud, 1994, p. 12).

Torna-se imprescindível um modelo de formação que se baseie nesta simbiose: políticas públicas – pesquisa científica. Por meio da pesquisa, o profissional descobrirá elementos conexos que favorecem ou prejudicam o desenvolvimento das comunidades e, como técnico, aconselhará os governos, os políticos a fim de que elaborem programas reais para o bem das comunidades (Shulman, 2014).

Esta é uma formação que é próxima do formando. Formando-o na conjuntura que ele próprio vê, sente e, conseqüentemente, se desafia em fazer alguma coisa para mudar o curso anóma-lo daquilo que ele próprio observa e não outrem. Isto faz com que não seja formado de forma aparente nas coisas que lhe são alheias e que, por isso, sobre as quais não tem contribuições pois, quando o que aprende lhe é objectivo, tem uma motivação extra, pois impulsiona-lhe o sentido de pertença e de construção de saídas para a solução dos mesmos. Esta conjugação de esforços fará com que as sociedades sejam mais coesas, mais harmónicas, mais convivas e mais solidárias para o mesmo fim.

Esta formação favorecerá a concepção de currículo que corresponda com as ansiedades da comunidade que conforma a sociedade onde a instituição se insere sem desprimor da cultura de conhecimentos de cunho universal e assim cumprir-se-á, na íntegra, o verdadeiro mandato da extensão universitária.

Hoje, precisam-se professores que vão além das salas de aula a fim de identificarem as principais necessidades da população mediante as quais, depois de conhecidas, se torna possível servir o menu que corresponda com as suas necessidades. É do casamento academia – sociedade que nasce uma boa educação social (Gadotti, 2010).

Neste modelo, ao se explorarem as estratégias de formação do domínio dos conteúdos e as habilidades pedagógicas, confere-se autonomia aos alunos para aplicação de diferentes estratégias para actuar em cada situação específica. De acordo com Madeira (2010), tem havido instituições e organizações que se preocupam em conceder bolsas de estágio para aqueles que se auto-superam para as áreas de pesquisa, tendo uma mente crítica para o bem do país.

5.1.4. Modelo da elavação do *status* profissional do ensino

No processo de ensino, interage-se o conteúdo, considerado como a linguagem de união entre o professor e o aluno. Não há outra ponte de união entre esses componentes do Processo de Ensino-Aprendizagem, fora do conteúdo que, de acordo com Piletti (1994), constitui o segundo componente didático.

O foco principal é a evolução no sentido de se considerar o ensino não apenas como uma actividade educativa, mas também como uma profissão. No ensino enquanto actividade educativa, o professor tem a possibilidade de construir a personalidade do aluno por meio de técnicas, estratégias e procedimentos próprios da mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem, mas também prepara o profissional para a nobre e sublime missão de preparar profissionais para o desenvolvimento do país nas suas mais diversas áreas de actuação.

Shulman (2014) defende que o ensino é, essencialmente, uma profissão que exige uma formação académica. No ensino enquanto profissão, o formando observa e encara o processo não como mero participante no desenvolvimento do mesmo, mas encerrando consigo uma grande responsabilidade como construtor da vida social na sua comunidade. O pendor intelectual e prático é mais alto pois em si nasce a responsabilidade e a responsabilização se houver o fracasso das políticas públicas. O professor não é somente o formador, mas também o executor na mudança prática da implementação de acções que visem a melhoria da qualidade da vida dos cidadãos.

Pela prática de campo, ele cria mais sensibilidades acerca da vida dos seus concidadãos ou compatriotas esgrimindo todas as suas valências para deixar marcas inesquecíveis à sua comunidade.

Uma das valências desse modelo consiste em fazer com que os formandos não se preocupem mais com outras coisas para além da formação que lhes é outorgada. Dito de outra forma, durante o processo de superação académica, os formandos estariam dispensados das actividades em sala de aula, reflectindo somente sobre as suas práticas desafiadoras de formação o que os ajudaria melhor viver, respirar, sonhar e pensar só na formação.

Para que o ensino se eleve a profissionalização é necessário que haja um corpo de conhecimentos e habilidades para o examinar. Esses conhecimentos, de acordo com Shulman (2014), têm categorias bases como se apresentam no esquema abaixo:



Esquema nº 11 interação das categorias de base do conhecimento segundo Shulman (2014)

Entre essas categorias, Shulman coloca em primazia a do conhecimento pedagógico do conteúdo que, segundo o autor, é o epicentro por congrega a pedagogia e o conteúdo e incorporar em si tópicos específicos, problemas ou questões que são organizados, adaptados e representados para os diferentes interesses e aptidões dos alunos e apresentados no processo educacional em sala de aula.

Na visão e análise mais objectivas, pautar-se-ia pela simbiose entre a categoria conhecimento de contextos educacionais e o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação. Se crê que, conhecendo os contextos educacionais de forma implícita, se está a falar de alguém que tem conhecimento pedagógico do conteúdo, e isto leva-lhe a interpretar os normativos educativos gizados pela esfera política do poder, desembocando, assim, nos fins, propósitos e valores de educação. Sem desprimor à tese de Shulman (2014), se opina que esta simbiose teria maior expressão.

O professor, além de conhecer o conteúdo, deve conhecer as aspirações do governo e estes são encontrados somente nas políticas, leis, decretos e outros normativos reguladores do sistema educativo e de ensino.

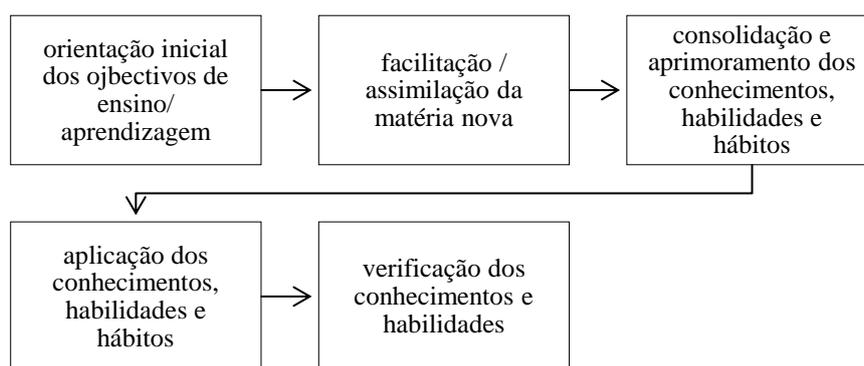
Por outro lado, as fontes desse conhecimento devem ser partilhadas em sala de aula, pois neste contexto, de acordo com Demo (2002, cit. em Madeira, 2010), “não é só exposição de conteúdos; é também a vida de cada um; é falar sobre o mundo” (p.60).

Shulman (2014) espelha as seguintes fontes do conhecimento: formação académica nas áreas de conhecimento ou unidades curriculares; os materiais como currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional e a estrutura da profissão docente; pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento e outros fenómenos sociais e culturais que afectam o que os professores fazem, sendo que a sabedoria deriva da própria prática.

É inegável a imprescindibilidade da formação técnica da área em que se vai trabalhar, o que dispensa comentários. É a partir desta base que o professor se poderá aprofundar, fazendo comparações entre os conhecimentos que ele apreendeu durante as formações e as inovações impostas em função de pesquisas e evolução da própria ciência.

Os materiais didáticos que servem de apoio na aprendizagem dos alunos necessitam de ser inovados, contextualizados à realidade vivida pelo aluno, aos programas à luz dos desafios da UNESCO e a outros desafios, quer sejam nacionais ou que sejam regionais.

No concernente ao trabalho docente, Miranda e Echevarría (2017) o conceituam como sendo uma actividade intencional, planificada conscientemente, tendo como fim o alcance dos objectivos de aprendizagem. O trabalho docente, de acordo ainda com os autores, é constituído pelos movimentos do processo de ensino no decorrer de uma aula; pelos métodos, pelas formas e procedimentos de docência, pelos materiais didáticos e as técnicas de ensino e pela organização da situação de ensino. O mesmo apresenta o seguinte esquema:



Esquema nº 12 estrutura do trabalho docente, adaptado de Miranda & Echevarría (2017)

Quanto à sabedoria advinda da prática, é uma fonte bastante importante. Por meio de experiências, torna-se mais prazeroso inovar aquilo que tem sido prática quotidiana, revisitando os materiais anteriores, as suas limitações e construir-se outros meios que venham a facilitar os novos desafios de Processo de Ensino-Aprendizagem.

Shulman (2014) traz para a discussão um elemento bastante desafiador e vale a pena discutir: “a grande frustração do ensino como profissão que é, para o autor, a extensa amnésia individual e colectiva”. Sustenta a sua ideia com o facto de o processo de ensino ser conduzido sem audiência de seus pares.

Discutindo essa tese, a amnésia por parte dos estudantes depende em grande parte do próprio professor, daquilo que é a personalidade que o professor construir a ponto de se tornar imortal. É necessário que o professor reviva o seu trabalho, fazendo com que os estudantes importem a personalidade do professor quer esteja presente, quer ausente. Por exemplo, até hoje impera, não só do ponto de vista político, extensiva a todos os contextos por ser uma máxima sem igual e cada vez mais viva, a máxima segundo a qual “o mais importante é resolver os problemas do povo” (A. A. Neto, comunicação pessoal, 1979, de 18 de Agosto).

Apesar de Agostinho Neto, o primeiro Presidente da República de Angola, ter falecido há 41 anos, esta máxima impera até hoje. O mesmo acontece com a máxima de Santo Agostinho, dita na idade Média, que dizia, “a dúvida é o princípio da sabedoria”. Por isso, não se opina que, elevando o ensino como profissão, o grande desastre seja a amnésia que advém dos seus pares, mas isso depende da maneira como o professor se fará vivo na sala de aula.

5.2. Modelos teóricos de formação pedagógica

Esses modelos foram concebidos por Ferry (1983), conforme referido por Rodrigues e Ferrão (2006). O autor destaca conceptualmente os processos e as flexões formativas bem como os resultados de cada um.

1. Modelo centrado nas aquisições

É um modelo cujas acções se alicerçam na Pedagogia por objectivos. Este tipo de formação ajuda o mediador do processo de Ensino-Aprendizagem a incidir a sua acção no essencial, deixando como informação os aspectos secundários. É um modelo que se contrapõe à simples memorização e reprodução de conhecimentos.

Neste modelo, tanto os conteúdos quanto os objectivos são previamente determinados pelo formador na sua visão de alcance e o que se espera é que o formando os alcance, ou melhor, seja capaz de demonstrar as respectivas competências adquiridas no final da sua formação; significa que o formando não é partícipe nas suas determinações. Na vertente

de formação pedagógica dos professores, o formador preocupa-se com os aspectos que elevam as competências de actuação do formando na mediação de conhecimentos durante o Processo de Ensino-Aprendizagem e como o formando passará a determinar os objectivos da aula no seu processo normal de mediação de conhecimentos.

2. Modelo centrado nas iniciativas

A ênfase didáctica é o desenvolvimento holístico da pessoa. Observa-se uma relação de transferência e/ ou colaboração de responsabilidades. Há mutualismo na partilha das vivências experienciais, sociais e intelectuais, individuais ou colectivas no núcleo profissional e nas aprendizagens não direccionadas.

Consideram-se as pré-concepções dos formandos, sendo estes convidados a enriquecer com as suas experiências e vivências o conteúdo formativo para a elevação das suas capacidades e competências que lhes pode trazer uma posição activa, consolidada e não titubeante durante o exercício das suas actividades.

Quando há participação na elaboração do conteúdo de formação, os resultados podem ser maiores e melhores, pois todos os participantes estão comprometidos com a causa e, além da sua auto-superação são partícipes dos conteúdos achados fundamentais para a capacitação de quadros na instituição.

3. Modelo centrado na análise

Este “é um modelo que privilegia a competência de saber analisar o fundamental na aprendizagem” (Rodrigues & Ferrão, 2006, p. 98). Nesse modelo, o formando tem a capacidade selectiva de ter o que convém e o que não convém a aprender. É o formando que determina como, quando, o quê aprender.

Nesse modelo, pode aferir-se as chamadas teorias directivas e não directivas da aprendizagem.

Qualquer aprendizagem que tem como a sua base as iniciativas e a análise dos formandos, sai mais lucrativa do que as aprendizagens impostas.

A par dos modelos de formação de professores, é necessário sublinhar a visão das organizações que importam essas formações para os seus funcionários - professores - a fim de que não encontrem muitas dificuldades no cumprimento dos seus projectos sociais. Daí falar-se a seguir dos modelos organizacionais.

5.3. Modelo da total independência

É um modelo em que subsiste a terceirização dos serviços de formação, pelo facto de a instituição formadora não se achar competente e/ ou autorizada pelo órgão de tutela para a formação de seus professores.

Em Angola, as instituições de Ensino Superior são obrigadas a conceder formações pedagógicas permanentes aos seus professores para melhorarem as suas competências de ensino na mediação pedagógica de conhecimentos.

As IES devem, para os efeitos do parágrafo anterior, elaborarem os projectos pedagógicos dessas formações e submetê-los ao Ministério de Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação para a sua aprovação, criação, publicação em Diário da República e autorização da sua ministração.

Quando uma IES sentindo essa necessidade de formação, e tendo um programa próprio, recorre à outra instituição, por vários factores, concretiza esse modelo (Rodrigues & Ferrão, 2006).

De acordo com Rodrigues e Ferrão (2006), os resultados, para essas organizações solicitantes de prestações de serviço a terceiros, serão menos adaptáveis pois a lógica dos cursos/ acções podem estar longe com as situações específicas de trabalho dos formandos. É que os conteúdos podem não estar confinados às necessidades reais da instituição, uma vez que a IES solicitada tem os seus objectivos a partir do projecto pedagógico do curso aprovado pelo órgão de tutela, ao passo que a IES solicitante tem as suas necessidades reais para com os seus professores.

5.4. Modelo da total independência *Versus* complemento da actividade

Ao contrário do modelo anterior, neste o que se observa é o casamento entre a IES solicitante da formação e a IES formadora que oferece o seu curso para elevar as competências dos professores de outra instituição. O que pode ocorrer é a adaptabilidade do projecto pedagógico, no sentido de tornar o Projecto Pedagógico Curricular (PPC) mais flexível para corresponder em bom tom ao projecto social da instituição.

Rodrigues e Ferrão (2006) defendem que neste modelo acontece a chamada formação por medida, onde ambas instituições, nessa simbiose, procuram alcançar objectivos comuns.

Neste modelo, caso as instituições não queiram, cada uma delas, elevar o seu orgulho mas quiser ser prestativo, acha-se o mais ideal. Ideal porque a instituição formadora sairá

satisfeita e realizada por contribuir e ter suprido no verdadeiro sentido as necessidades da instituição peticionária e, por outro lado, esta também se sentirá feliz por ter apostado no mosaico de tantas instituições formadoras nessa e não noutra.

Este testemunho deixa outras perspectivas para o futuro, tanto para esta, caso queira abrir outra edição de formação ou recomendar para as outras instituições que queiram organizar uma formação semelhante à experiência desta.

5.5. Modelo da total independência exercida por formador

Uma variante do modelo de formação pode ter lugar na medida em que a instituição solicitante deposita total confiança à instituição formadora pela reputação no meio, dando-lhe um livre trânsito para prestar serviços sem lhe fornecer os indicadores que necessitam de ser atingidos.

Neste modelo de formação, Rodrigues e Ferrão (2006), adiantam que tal facto só será possível através de dois factores:

1. Desde que seja garantida uma correcta avaliação da situação, como forma de suportar a decisão pela intervenção formativa;
2. Desde que se garanta que o serviço que vai prestar é realmente a resposta para o problema do contratante (p.13).

É imprescindível que a instituição formadora faça um prévio levantamento da situação da instituição solicitante por forma a garantir que não se vá “vender cão por raposa”.

5.6. A total dependência da IES solicitante e a total independência do mercado

O que se observa neste modelo de formação é a dupla identidade, isto é, a instituição formadora é parte da instituição peticionária.

De acordo com Rodrigues e Ferrão (2006), este é um modelo que apresenta muita vantagem na vertente de gestão da própria formação e a adequação da resposta formativa real que venha a propiciar melhoria da prestação de serviços na instituição.

Um exemplo vivo é da Universidade em evidência nesta pesquisa. Ela tutela 6 unidades orgânicas. Tem sido a responsável pela programação das formações pedagógicas dos professores nessas unidades orgânicas. A vantagem resume-se no sentido de que, do senado da universidade, fazem parte toda a equipa de gestão e, por isso, tem o melhor conhecimento das fragilidades dos professores de cada unidade orgânica pelo que, ao conceber o projecto pedagógico para essas unidades curriculares de formação, a escolha

das áreas de formação são incisivas e correspondem mesmo às necessidades dos seus professores.

Uma actividade assim, não tem como não surtir os melhores resultados; e isto dá uma alegria para os formadores o que desembocará numa grande expectativa por parte da organização a fim de colher resultados muito positivos.

5.7. Dependência *versus* independência IES solicitante/ posição estratégica no mercado

É um modelo que tem como identidade a apresentação da sua flexibilidade total nas soluções para contornar os problemas levantados na instituição.

A sua articulação é feita a partir da formação de um núcleo estratégico de indivíduos na instituição que esta não considera como sua força de trabalho, mas sim como reserva intelectual investida e que se torna promissora para a produção.

Os diferentes modelos de formação pedagógica dos professores apresentados justificam-se na base dos efeitos da globalização. Vaira (2005, cit. em Enricone, 2008) defende “a existência de três correntes sobre a sociedade e desta sobre a educação: a isomórfica, a polimórfica e a alomórfica” (p.100).

A primeira corrente, a isomórfica, tem a sua ênfase no modelo único sobre as estruturas organizacionais. A segunda – a polimórfica - baseia-se no reconhecimento de múltiplas possibilidades como resposta aos ventos globais face às especificidades das vivências locais. A terceira – a alomórfica – admite reacções semelhantes, embora diferenciadas à pressão internacional (Enricone, 2008).

Atendendo às pressões globais das instituições – o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Desporto, as organizações da união africana sobre o ensino e outros –, por se estar na universidade, e fazer-se presente o cumprimento dos chamados mandatos universitários – ensino, pesquisa, extensão e acrescenta-se aquilo que tem sido a busca das universidades que não querem permanecer no isolamento (a internacionalização), as instituições precisam de ter uma visão biunívoca, isto é, não apenas ceder a pressões globais mas ter também a capacidade de compreender-se e aplicar aquilo que é contextual para alavancar os processos de gestão nas suas instituições.

Formosinho, Machado e Mesquita (2015) defendem que a formação de professores deve manter um equilíbrio entre os aspectos técnicos e as finalidades sociais a que esta formação tem de dar resposta. Das teses desses autores, interpretam-se os seguintes modelos:

1. o modelo da formação do professor sob consciência dos consensos e desacordos;
2. o modelo de formação do professor sob consciência de que o futuro professor tem uma imagem consolidada do que é ser aluno e também do que é ser professor;
3. o modelo de formação do professor sob consciência de que a auto-percepção da competência do futuro professor está ligada às próprias conceptualizações construídas ao longo da sua história pessoal.

Por seu turno, Mesquita (2013) advoga os modelos de formação de professores em função do lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação. Os mesmos modelos os flexionou em três categorias iniciais:

1. modelo de formação do futuro professor como objecto de formação;
2. modelo de formação do futuro professor como sujeito activo da sua formação;
3. modelo de formação do futuro professor como sujeito e objecto de formação.

Entenda-se que, ao falar do futuro professor, não se quer passar a ideia de que os beneficiários da formação, tal qual os modelos assim os designam, sejam iniciantes reais na docência mas que são sujeitos que se colocam sempre diante dos estudantes e/ ou alunos “tentando mediar” a cultura acumulada pela humanidade aos formandos, porém o fazem de qualquer jeito, a partir, apenas, de actuações apreendidas dos seus professores.

Portanto, estes são os vários modelos de formação pedagógica de professores. A escolha de um modelo em detrimento de outro justifica-se na visão específica que se tem da resposta do quadro a ser formado para circunstâncias próprias. Não há modelo mais eficaz em relação ao outro. Todos concorrem para a aquisição de competências apropriadas para o exercício da docência no Ensino Superior

Capítulo VI

Enquadramento Metodológico

Este capítulo faz menção à metodologia aplicada neste trabalho. Para além da opção metodológica, apresenta os instrumentos utilizados na aquisição de informações no campo empírico, bem como as técnicas aplicadas no tratamento dos referidos dados.

6.1. Preliminares da pesquisa

Entranhado e embebido com o Ensino Superior, como professor há 32 anos, 10 dos quais no ensino universitário, foi impulsionado a compreender uma das bases para o alcance de um ensino de qualidade e excelência: a formação pedagógica dos facilitadores do Processo de Ensino-Aprendizagem na chamada ciência universal, onde não só se consome mais do que isso, deve-se produzir ciência para a garantia da vida das comunidades por meio de pesquisas científicas que inovem os conhecimentos.

A preocupação com o Ensino Superior remonta do ano de 2005, como estudante do curso de Pedagogia em que participou nas primeiras jornadas científicas dos estudantes com o tema “vantagens e desvantagens da globalização na educação em Angola” tendo aflorado a compreensão de que a pessoa do professor seria determinante para uma mediática formação do homem nesta era de grandes desafios. O acesso fácil dos conhecimentos por parte dos estudantes, requer do professor uma retroalimentação constante e inovação de conhecimentos da unidade curricular que orienta, ademais deve o professor estar na fonte de conhecimentos.

A preocupação com o Ensino Superior ficou acelerada em 2012 com a pesquisa feita no Instituto Superior Pedagógico Específico, vocacionada para a formação de professores de todos os níveis de ensino, não só nesta província, mas em toda Região Sul de Angola. A pesquisa visava apurar se os professores com mais de 15 anos de serviço na carreira universitária se sentiam realizados na sua área de formação de homens úteis à sociedade. Os resultados foram um autêntico desastre, ou seja, a maior parte dos professores que

participaram nesta pesquisa demonstraram um arrependimento em estar na carreira docente por diversas razões: salários baixos, falta de consideração pelos órgãos governamentais e dificuldades relacionadas com a ascensão na carreira, sendo que esta é feita não apenas pelas competências profissionais, mas por, e muitas vezes, questões de filiação político-partidárias.

Em Fevereiro de 2017, fazendo parte de uma equipa de formadores do Instituto Superior Pedagógico Específico, para facilitar uma troca de conhecimentos pedagógicos com os professores da Faculdade de Direito da Universidade Angolana, apreendeu-se melhor as preocupações dos professores do Ensino Superior, principalmente para aquelas instituições cujo substrato básico não é vocacionado para a formação de professores. Em seguida, foi possível fazer uma pesquisa científica intitulada “A formação pedagógica dos professores na Faculdade de Direito da Universidade Angolana”. Foi esta pesquisa que serviu de veículo para esta investigação.

O paradigma de investigação aplicado nesta pesquisa foi o crítico alicerçado na abordagem qualitativa, numa metodologia aplicada de tipo descritiva, explicativa e prescritiva. De acordo com Tamo (2012), a tese “é um trabalho de investigação científica caracterizada pela sua originalidade, extensão e profundidade que constitui o progresso da ciência. (...). Este autor advoga ainda que este tipo de trabalho é, ao mesmo tempo, descritivo, explicativo e prescritivo” (p. 64).

Por este facto, houve necessidade de seleccionar o tipo de estudo como se descreve a seguir.

6.2. Limitações do estudo

A presente pesquisa não foi feita em todo o país, Angola, mas na região específica, de acordo com a Divisão Administrativa à luz do Decreto Lei nº 7/09, de 9 de Maio. Esta região não abrange todo espaço geográfico administrativo nem académico, restringindo-se apenas à sede da Reitoria da Universidade Angolana por ser a responsável, no momento da pesquisa, dos cursos de agregação pedagógica em toda a região.

Por este facto, todos os resultados apurados no trabalho empírico são exclusivamente para esta universidade, não podendo serem aplicados para outras regiões e/ ou instituições académicas dessa região que venham a *posteriori* ministrar também cursos de agregação pedagógica aos seus professores.

6.3. Considerações éticas

O presente estudo debruça-se única e simplesmente na procura do conhecimento para se esclarecer o problema levantado, por meio das técnicas da pesquisa descritas mais acima.

Como defende Prodanov e Freitas (2013), a ética é a ciência da conduta humana; é um princípio contínuo da conduta moralmente correcta.

Apesar de se explorar o rigor científico nesta pesquisa, a integridade e o carácter singular do pesquisador resultou na imperiosa necessidade de apresentar este ítem.

Espera-se não haver riscos das informações recolhidas dos discursos espontâneos e singulares dos participantes na pesquisa, mas, pelo contrário, trazer benefícios do pensar na formação pedagógica dos professores do Ensino Superior, o que catapulta as respectivas instituições na qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem.

Os participantes aceitaram de forma livre e espontânea em opinar ao longo da pesquisa, no lugar e na modalidade em que cada um quis, com ou sem possibilidade de gravação.

6.4. Tipo de estudo

Nesse estudo teve-se como objecto a formação pedagógica dos professores de Ensino Superior da Universidade Angolana. É um curso que tem sido anual, aprimorando aos formandos competências para o exercício da docência nas diferentes unidades orgânicas que conformam esta universidade.

Por falta de iniciativas do género, e aliás, pelo facto desses cursos precisarem de ser criados pelo órgão de tutela, muitos professores das diferentes instituições de Ensino Superior desta região como os dos Institutos Superiores Politécnicos Três, Um, Dois, Quatro e Cinco, recorrem à frequência desses cursos a esta universidade a fim de que sejam, cada vez mais, habilitados a leccionarem nas suas instituições.

Pelo facto de ser a única universidade na província e a única que tem proporcionado os cursos de agregação pedagógica, recaiu sobre ela a escolha para a pesquisa desta temática. A escolha tem substrato em Amado (2014, cit. em Correia, 2017) quando defendeu que a finalidade ímpar do investigador interpretativo é a oportunidade de particularizar mais do que generalizar (p. 118).

A pesquisa teve como pergunta de partida: como tem sido a formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana. Com o objectivo de satisfazer a questão formulada, optou-se pelo estudo de caso que, no entender de Simões (2016),

tem vantagem porque “permite um melhor conhecimento e esclarecimento sobre o evento ou fenómeno em estudo” (p.39). Por sua vez, Tamo (2012) diz que “o estudo de caso tem como objectivo a produção do conhecimento sobre os fenómenos acerca das sociedades”, ... (p.138).

Amado (2017) conceitua o caso como sendo “uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por ele ou por uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até uma nação” (p.141). Mais adiante este autor advoga que os estudos de caso são rigorosos e adequados para investigar fenómenos em que se procura dar respostas a questões como e por que razão ocorrem.

Hérbert, Goyette e Boutin (2010) defendem que os estudos de casos identificam-se pelo facto de reunirem informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível, a fim de abranger a totalidade do fenómeno em estudo.

De acordo com Amado e Freire (2013, cit. em Simões, 2016), é frequente observar os estudos de casos em abordagens de carácter fenomenológico e interpretativo, próprios para as pesquisas qualitativas. Por sua vez, Stake (2007, cit. em Simões 2016) advoga que a escolha dos estudos de caso intrínsecos ou instrumentais depende da modalidade do estudo.

Também a escolha dos estudos dos casos se relaciona com o plano de investigação, como defende Yin (1989, cit. em Simões, 2016), podendo ser “caso único ou múltiplo” (p.40). Neste caso para a investigação de natureza qualitativa, é recomendado o tipo de caso único.

Considerando o tipo de pergunta de partida, este estudo de caso é descritivo e, quanto ao procedimento, é situacional, pois estuda um acontecimento na perspectiva de quem nele participou (Tamo, 2012, pp. 138-139).

Por isso, para compreender melhor como tem sido a formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana, foi opção metodológica o estudo de caso do tipo único de procedimento situacional.

6.5. Campo de estudo

Constitui como campo de estudo desta pesquisa, a Universidade Angolana com sede na Cidade do Espaço do saber, Província da Ciência.

Esta Universidade estende-se em duas províncias a saber: do Mangal, na cidade de Cascata, que dista a 180 km a Sudoeste da província da Ciência, onde se encontram instaladas duas Escolas Superiores: a Pedagógica e a Politécnica; do Rei na cidade de Olé, que dista a 400 km a Sul da Província da Ciência, onde estão instaladas duas instituições: a Escola Superior Pedagógica e a Escola Superior Politécnica.

Na cidade do Espaço do saber – sede da Reitoria da Universidade – estão instaladas as Faculdades de Direito, Economia e Medicina, bem como o Instituto Superior Politécnico das Engenharias.

A Universidade Angolana foi criada pelo Decreto Lei nº 05/09, de 7 de Abril, como fruto do desmembramento da Universidade de Referência e evolução do Centro Universitário da Ciência, aprovado pelo Decreto Executivo nº 1/95, de 19 de Maio.

A Reitoria dessa universidade funciona nas antigas instalações da então Escola do Partido MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e que *a posteriori* foi o Lar dos Estudantes do antigo Instituto Médio de Economia e Pré-universitário Alemão.

As três faculdades funcionavam até Fevereiro de 2020 no edifício do antigo Liceu Português, que, após a independência de Angola a 11 de Novembro de 1975, albergava a Escola do II Nível, denominado Manuel, onde estudavam as crianças que frequentavam a 5ª e a 6ª Classes. Apenas se desmembraram as Faculdades de Medicina e de Economia que, respectivamente, foram grangeadas com um outro espaço na centralidade da Maria, uma nova cidade construída entre 2012-2017, e no Bairro do Carrua, numa emponente infra-estrutura construída para, a princípio, albergar o Instituto de Administração da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa).

A Reitoria tem sido a responsável pelos cursos de agregação pedagógica nas suas unidades orgânicas – faculdades, institutos e escolas superiores, isto é, todos os professores dessas unidades orgânicas se deslocam à sede da universidade para a frequência do curso. Por esta razão, o foco local da pesquisa é a Universidade.

As faculdades de Direito e Economia contam com professores angolanos, ao passo que as Faculdade de Medicina e o Instituto Superior Politécnico das Engenharias recorrem a professores expatriados de nacionalidade cubana, na sua maioria, como facilitadores do Processo de Ensino-Aprendizagem.

Na província da Ciência existe ainda o Instituto Superior Pedagógico Específico que, por força do organigrama, depende directamente do Ministério do Ensino Superior. Outras

instituições de Ensino Superior de natureza privada existentes nesta província são: Instituto Superior Politécnico Privado Três, Instituto Superior Politécnico Privado Dois, Instituto Superior Politécnico Privado Cinco, Instituto Superior Politécnico Privado Um e o Instituto Superior Politécnico Privado Quatro.

Nesta província, ao nível superior, cursos de graduação de formação de professores existem, somente, em duas instituições sendo uma pública, o Instituto Superior Pedagógico Específico, como instituição autónoma criada pelo Decreto Executivo nº 07/09, de 7 de Maio, e outra privada, o Instituto Superior Politécnico Privado Cinco, criado pelo Decreto Presidencial nº 173/17, de 3 de Agosto.

A província da Ciência, onde se situa a sede da Universidade Angolana, localiza-se na zona sudoeste da República de Angola, compreendida entre os paralelos 13° - 17° 30' de latitude Sul e entre os meridianos 13° -17° longitude Este, fazendo fronteira com as províncias do Litoral e Centro, a Norte, a província do Mangal, a Oeste, a Leste com o Ndemo e Quadrado e, no extremo Sul, com a província do Rei. Tem uma extensão de 79.023 km².

Administrativamente é uma província que possui catorze municípios – Espaço do saber, sua capital e sede da universidade em estudo, Hule, Chie, Gaba, Quingui, Caula, Calda, Puqui, Mala, Uva, Chip, Kekule, Chique e Jaula - e 39 comunas. Do ponto de vista etnolinguístico é heterogénea, constituída por seis grupos bantu que são: Umbundu, Nyaneka-Nkumbi, Ngangela, Cokwe, Herero e os não bantu (Khoisaans), (fonte: Governo Provincial da Ciência, 2012). Tem uma população estimada em três milhões e cento e cinquenta e quatro mil e oitocentos e cinquenta e quatro habitantes – dados do censo geral da população decorrido de 15-31 de Maio de 2014.

A acessibilidade rodoviária à província da Ciência é assegurada pela rede de estradas principais denominadas Estradas Nacionais, das quais se destacam:

- A NE (Nordeste), a EN - estrada nacional – 354 que conecta o Espaço do saber ao Centro, atravessando os municípios de Caula, Kekule e de Calda;
- A W (Oeste) e NO (Noroeste) a EN – estrada nacional – 105 conecta a da Ciência ao Litoral, atravessando o município de Caula e Quingui. Esta via, a SE (Sudeste), é igualmente responsável pela ligação da Província da Ciência à do Rei;
- A W (Oeste), EN – estrada nacional – 280 garante a ligação entre as províncias da Ciência e do Mangal.

A Cidade do Espaço do Saber tem encantadores lugares turísticos como a Fenda da Tundavala, que é uma das sete maravilhas de Angola, o monumento do Cristo Rei, que se situa há 2000 m acima do nível médio das águas do mar e convida a contemplar a cidade do Espaço do saber a partir do alto, e uma vista espantosa do Aeroporto Internacional da Mukanka; as famosas Cascatas da Ciência e Hunguéria e, no Município da Hule, a famosa estrada da Serra da Leba, estrada serpenteada que dá acesso à Cidade de Cascata.

Possui outro Centro Turístico de gestão privada – o Pululukwa, onde se pode observar animais como a Zebra, Búfalos, Cabras do Mato, Avestruzes e outros. A rede hoteleira é muito forte com uma gastronomia singular.

Esta cidade, devido a sua tradição académica, é conhecida como a “cidade do conhecimento”. A fim de se apurar informações dos sujeitos participantes, recorreu-se aos pressupostos que se descrevem a seguir.

6.6. Participantes do estudo

Nos estudos qualitativos, não há população e amostra, pois, como dizia Simões (2016), os aspectos como população e técnicas de amostragem não fazem nenhum sentido. Por sua vez, Flowers (2008, cit. em Simões, 2016) afirma que nos “estudos qualitativos faz-se recurso a amostragem teórica onde o tamanho não é definido previamente e a extensão da população básica não é previamente conhecida” (p.29).

Os sujeitos participantes são escolhidos por conveniência, pois o pesquisador estabelece alguns requisitos que os mesmos devem necessariamente possuir, a fim de que se alcance os objectivos pelos quais se propôs.

Pelo objecto definido, escolheu-se seguintes sujeitos:

- Professores formadores nos Cursos de Agregação Pedagógica na instituição em pesquisa;
- Professores docentes na instituição em pesquisa;
- Gestores da instituição pública objecto de estudo;

Para esses casos, os critérios de inclusão dos participantes no estudo requereu algumas condições prévias como:

- ✓ Os professores que tenham feito parte da equipa de formadores durante os Cursos de Agregação Pedagógica na instituição;

- ✓ Professores da instituição em pesquisa que tenham sido formandos nos Cursos de Agregação Pedagógica;
- ✓ Quanto aos gestores, aqueles que, durante a sua gestão, tenham implementado o curso de agregação pedagógica de docentes.

Teve-se, deste modo, como participante desse estudo, elementos distribuídos da seguinte forma:

Tabela nº 1 – Participantes ao estudo empírico

Sujeitos	Quantidade
Professores	2
Formandos	4
Gestores	1 (Vice- Reitor para a Área Científica e Pós Graduação)
	1 (Vice-Reitor para a Área académica e Vida Estudantil)

6.7. Metodologia

O estudo, que se debruça sobre a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana, é de natureza aplicada porque, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), produz conhecimentos que, uma vez aplicados, concorrem para a solução do problema identificado; é de abordagem qualitativa porque, segundo Prodanov e Freitas (2013), “o ambiente natural é a fonte para a coleta[sic. colecta] de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (p. 70); descritivo, pois, de acordo com Vilelas (2009), procura descobrir as características de um fenómeno ou estabelecer relações entre as variáveis. Ela incorpora questões epistemológicas e metodológico-específicas, compatíveis com as abordagens qualitativas.

De acordo com Vilelas (2009), quanto ao modo de abordagem, a pesquisa é de tipo qualitativa; quanto ao objectivo geral, é um estudo descritivo e, quanto aos procedimentos técnicos, utilizou-se o inquérito por entrevista.

Por seu lado, Bogdan e Biklen (1994) apontam algumas características da investigação qualitativa:

- a) O ambiente natural é a fonte directa dos dados ao passo que o investigador é o instrumento principal;
- b) As informações recolhidas são descritivas;

- c) A visão do investigador tem o seu núcleo nos processos;
- d) O investigador analisa de forma intuitiva os dados recolhidos;
- e) O interesse do investigador é compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Afonso (2014) caracteriza os dados qualitativos como um conjunto de textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados, relatórios de observação produzidos pelo investigador e discurso de entrevistas ou em respostas não estruturadas.

Os métodos qualitativos ajudam a perceber o significado atribuído pelos sujeitos de estudo às suas experiências na interacção com o contexto em que as mesmas ocorrem.

Fez-se uma combinação com a pesquisa quantitativa de modo a mensurar os factores que afectam o principal sujeito (professor) do estudo. Pelo que este método quantitativo permitiu identificar:

- o número de professores que já teve acesso à formação pedagógica;
- as áreas (temas) de formação mais frequentes;
- o tempo de duração das formações pedagógicas;
- os tipos e número de formações por área (ciências, letras, engenharias, tecnologias e outras, etc.);
- a frequência de formações (por exemplo, uma vez por ano, por semestre, por trimestre e outras);
- a classificação de vários componentes das formações (Formadores, conteúdos, Metodologias e outras)

6.8. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A escolha dos instrumentos de colheita dos dados evidencia opções metodológicas definidas para o estudo.

O contexto em análise, que é a formação dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana, desafiou-se recorrer a várias fontes de informação, para compreender o que se pretende estudar, para aferir essa realidade.

Na presente pesquisa, utilizou-se as seguintes técnicas:

- i. Análise documental a partir de dados que existem nos documentos como possíveis programas de formação de professores e, calendários de cursos de formação pedagógica dos professores da Universidade Angolana;

- ii. Narrativas biográficas dos professores centradas em momentos específicos da formação de professores nas instituições;
- iii. Entrevistas semi-estruturadas com 5 categorias, aplicadas aos professores formadores, professores formandos e alguns gestores.

Os documentos, na visão de Ludke e André (1986), são todo o material escrito, que seja utilizado como fonte de informação sobre o comportamento humano. Nesse estudo, esse material permitiu compreender o objecto de estudo.

Bardin (1995) conceitua a análise documental como um conjunto de exercício que tem por objectivo representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado posterior à sua consulta e referência.

Na percepção de Amado (2017), as narrativas biográficas são textos elaborados a partir de uma ou várias entrevistas. Riessman (2008, cit. em Amado, 2017) defende que as narrativas biográficas, por não falarem por si próprias, apenas têm valor caso sejam analisadas. Logo, a análise dessas narrativas será feita aplicando à técnica da análise de conteúdo.

A entrevista, de acordo com Gil (2008), é a técnica que permite ao investigador colocar-se frente ao investigado, colocando-lhe perguntas para a obtenção de informações que lhe interessa.

É uma técnica bastante adequada para conseguir informações acerca do que as pessoas, sujeito da investigação, sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Selltiz et al., 1967, cit. em Gil, 2008).

A entrevista semi-estruturada, de acordo com Amado (2017), é um guião onde se define e regista o essencial do que se pretende obter, apesar de que na interacção se dê uma liberdade de resposta ao entrevistado.

O guião de entrevista foi estruturado em torno dos principais tópicos que constituíram o objectivo do estado de arte desta pesquisa:

- i. Políticas de formação pedagógica dos professores;
- ii. Formas, tipos de formação pedagógica dos professores do Ensino Superior;
- iii. Competências necessárias para o exercício da docência no Ensino Superior;

- iv. Importância da formação pedagógica dos professores;
- v. Modelos de formação pedagógica dos professores do Ensino Superior.

Optou-se pela entrevista semi-estruturada a todas as variáveis: professores formadores, professores formandos, gestores da área científica e académica, como se pode observar em apêndices i, iii, v e vii.

Foi possível fazer as entrevistas, pois tanto os professores formandos, os professores formadores quanto os gestores da área académica e científica se mostraram disponíveis a contribuírem de forma objectiva para a pesquisa.

Para a aplicação do método e técnica de análise de conteúdo, foram consideradas como categorias o quadro de referência teórico que prescreveu e constituiu o estado de arte durante a pesquisa. Minayo (1994, cit. em Vilelas, 2009) afirma que “a análise de conteúdo é o método mais comumente adoptado no tratamento de dados da investigação qualitativa” (p.333).

Bardin (1977) advoga que o método de análise de conteúdo possui duas funções, a heurística, que visa fortalecer a pesquisa exploratória, e a de administração da prova, que se aplica na verificação das hipóteses ou pressupostos teóricos quer sejam por questões formuladas, quer por afirmações provisórias.

Amado (2017) diz que “a categorização consiste no processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata [sic. exacta] das características relevantes do conteúdo” (p.314). Por sua vez, Vilelas (2009) defende que as categorias são as dimensões que serão analisadas, pois determinam-se em função da necessidade e que conformam a parte essencial da análise de conteúdo.

As subcategorias definidas são as questões formuladas para cada categoria concebida.

De acordo com Vilelas (2009), definiram-se “unidades de registo que são segmentos específicos de conteúdo caracterizados por se situarem dentro de uma dada categoria e descritos separadamente, podendo, então, serem registados como partes analisáveis separadamente das unidades amostrais” (p. 341).

Ghiglione e Matalon (1992, cit. em Amado, 2017) definem “unidade de registo como o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise” (p.317); os autores continuam, referindo-se a Vala (1986), segundo o qual a unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria (ibid).

Bardin (1977) define unidade de registo como “uma unidade de significação a codificar que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p.104). Mais adiante, o mesmo autor, diz que a unidade de registo existe no ponto de intercepção de unidades perceptíveis (palavra, frase...) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos...) (ibid).

Na sequência para a análise de conteúdo, definiu-se a unidade de contexto que, de acordo com Vilelas (2009), serve de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são óptimas para compreender a significação exacta da unidade de registo. Para que haja maior e melhor compreensão, é importante que as unidades de registo sejam curtas, a fim de que favoreçam as unidades de contexto, a validade interna da análise.

Na visão de Ghiglione e Matalon (1992, cit. em Amado, 2017,), a “unidade de contexto é o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo” (p.317).

A tabela a seguir foi concebida a partir do guião de entrevista (cfr. apêndice nº i) aplicada aos professores formandos.

Tabela nº 2- Categorias e subcategorias do guião de entrevista aplicado aos professores formandos

Categorias	Subcategorias
Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estratégias de formação pedagógica 2. Áreas de formação pedagógica 3. Avaliação da formação pedagógica
Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidos aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização dos professores formadores 2. Ocorrência da formação pedagógica 3. Conteúdos da formação inicial e contínua 4. Outras formas de formação pedagógica
Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Critérios na admissão dos professores 2. Competências requeridas do professor do ensino superior 3. Outras competências a apropriar-se
Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Benefícios do professor com formação pedagógica 2. Ganhos da IES tendo professores com formação pedagógica 3. Ciclos de formação pedagógica de professores no ES

	4. Consequências de uma IES com professores sem formação pedagógica
Modelo de formação psicopedagógica que se adapta à formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana	1. Modelos de formação pedagógica 2. Tipos de formação pedagógica

Para que a entrevista fosse feita aos professores formadores, concebeu-se o guião de entrevista (cfr. apêndice nº iii), cujo objectivo foi apreender dos formadores o ambiente dos formandos que também são professores universitários.

Tabela nº 3 - Categorias e subcategorias do guião de entrevista aos professores formadores

Categorias	Subcategorias
Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	1. Estratégias de formação pedagógica 2. Normativos para a formação pedagógica 3. Áreas de formação pedagógica 4. Avaliação da formação pedagógica
Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidos aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	1. Caracterização dos professores formadores 2. Ocorrência da formação pedagógica 3. Conteúdos da formação inicial e contínua 4. Outras formas de formação pedagógica
Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	1. Critérios na admissão dos professores 2. Competências requeridas do professor do ensino superior 3. Outras competências a apropriar-se
Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	1. Benefícios do professor com formação pedagógica 2. Ganhos da IES tendo professores com formação pedagógica 3. Ciclos de formação pedagógica de professores no ES 4. Consequências de uma IES com professores sem formação pedagógica
Modelo de formação psicopedagógica que se adapta à formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana	1. Modelos de formação pedagógica 2. Tipos de formação pedagógica

Dos participantes dessa investigação também fizeram parte os gestores da universidade em pesquisa, pelo facto de estarem ligados ao projecto; no caso da vice-reitoria para área científica e pós graduação ser a responsável pela aprovação do projecto pedagógico do curso, e a vice-reitora para área académica a responsável pela superação académica e

profissional dos professores com o intuito de se atingir a qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem. Assim, do guião de entrevista (cfr. apêndice nº v), concebeu-se a tabela a seguir:

Tabela nº 4 - Categorias e sub-categorias do guião de entrevista aos gestores

Categorias	Subcategorias
Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estratégias de formação pedagógica 2. Normativos para a formação pedagógica 3. Áreas de formação pedagógica 4. Avaliação da formação pedagógica
Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidos aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização dos professores formadores 2. Ocorrência da formação pedagógica 3. Conteúdos da formação inicial e contínua 4. Outras formas de formação pedagógica
Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Critérios na admissão dos professores 2. Competências requeridas do professor do ensino superior 3. Outras competências a apropriar-se
Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Benefícios do professor com formação pedagógica 2. Ganhos da IES tendo professores com formação pedagógica 3. Ciclos de formação pedagógica de professores no ES 4. Consequências de uma IES com professores sem formação pedagógica
Modelo de formação psicopedagógica que se adapta à formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelos de formação pedagógica 2. Tipos de formação pedagógica 3. Modalidades de formação pedagógica

Uma vez que o estudo teve a abordagem qualitativa, o tratamento das informações obtidas pela técnica da entrevista foi a análise de conteúdo.

Segundo Amado (2017), a análise de conteúdo:

consiste numa técnica central, básica mas metódica e exigente ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas (...), cuja diferenciação depende sobretudo daquilo que se procura em especial ou ainda dos conteúdos que são privilegiados na análise entre muitos outros disponíveis no acervo de dados (p.302).

Bogdan e Biklen (1994, cit. em Amado, 2017), advogam que “a análise de conteúdo enquanto método é um procedimento básico de investigação qualitativa” (p.307).

As informações recolhidas para o estudo, são submetidas a técnica de análise de conteúdo, que se revela mais adequada, de acordo com a abordagem a aplicar no estudo, pois possibilita o tratamento dos discursos dos diferentes participantes.

Os dados recolhidos são organizados em, a princípio, 3 grupos: dados dos professores formandos, dados dos professores formadores e dados dos gestores. Essa divisão é propositada a fim de abstrair o ponto de convergência existente na preocupação da superação pedagógica.

Após a redacção dos discursos de todos os entrevistados e uma leitura objectiva das informações, definiu-se categorias que permitiram identificar as dimensões essenciais.

Bardin (1995) defende que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de comunicações visando recolher, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das locuções, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições das mensagens.

O método é constituído por “fases da pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, p. 95).

De acordo com Gil (2008), a pré-análise é a fase da organização; a da exploração do material; foca em administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise, fundamentalmente a codificação e a última fase cinge-se nos dados válidos e significativos.

A aplicação da fase da exploração do material, exige a exploração de várias técnicas, mas nesta pesquisa e análise aplicou-se somente as técnicas de análise categorial e análise do discurso. Assim, a tabela concebida foi subdividida em colunas cujos conteúdos são: na primeira coluna, estão as unidades temáticas das questões dirigidas aos entrevistados (categorias); seguiu-se a coluna das questões resumidas (sub-categorias); a 3ª coluna, é da convergência das ideias dos entrevistados em torno das questões (unidades de registo) e no fim, a coluna de fragmentos das respostas dos entrevistados (unidades de contexto).

A partir da pergunta norteadora da exploração dos fundamentos teóricos sobre a temática, os discursos dos entrevistados e a análise dos documentos, foram analisadas as convergências e divergências nas respostas, atingindo à percepção do fenómeno levantado.

Após estes procedimentos, fez-se o cruzamento e ou triangulação do referencial teórico com os elementos decorrentes do trabalho do campo, com vista à descrição do fenómeno em estudo, como se segue iniciando pelo quadro dos formandos.

CAPÍTULO VII

Análise, Interpretação e Discussão dos Resultados do Diagnóstico

7.1. Análise categorial e de discurso dos formandos

A tabela abaixo é produto das informações constantes no apêndice nº ii onde se encontram registados todos os depoimentos fornecidos pelos formandos durante a entrevista.

Tabela nº 5 – dos formandos

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de registo	Unidades de Contexto
1. Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Estratégias de formação pedagógica Áreas de formação pedagógica Avaliação da formação pedagógica	Tipo residencial Ideia dúbia (gen/ esp) Avaliação positiva	Concentração dos demais professores de outras unidades orgânicas na sede. Ideia confusa. Avaliação positiva das formações pedagógicas
2. Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidos aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Caracterização dos professores formadores Ocorrência da formação pedagógica Conteúdos da formação inicial e contínua Outras formas de formação pedagógica	De excelente qualidade Feita por módulos Conteúdos de iniciação pedagógica Sem ideia Sem nenhuma noção	Professores formadores avaliados como excelentes em qualidade na mediação pedagógica. Os conteúdos ministrados adequam-se aos professores iniciantes
3. Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	Crítérios na admissão dos professores Competências requeridas do professor do ensino superior Outras competências a apropriar-se	Concurso documental Boa ministração da aula Outras formações	Média de formação igual ou superior a 14 valores. Boa mediação pedagógica. Outras formações
4. Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	Benefícios do professor com a formação pedagógica Ganhos da IES tendo professores com formação pedagógica Ciclos de formação pedagógica de professores no ES Consequências de uma IES com professores sem a formação pedagógica	Adicionar-se técnicas de ensino e da didáctica Melhor abordagem do processo de ensino Período anual Ensino deficiente	Qualidade de ensino na IES. Professores com abordagens profundas no processo de ensino. Os ciclos de formação devem ser anuais. Ensino deficiente, motivando descrédito na IES
5. Modelo de formação psicopedagógica que se adapta à formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana	Modelos de formação pedagógica Tipos de formação pedagógica	Sem noção Sem noção	Sem conhecimento Sem conhecimento

Segundo Amado (2000), numa análise de dados qualitativa, o investigador apreende algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam. De acordo com Bardin (2002), na análise categorial é possível observar termos e palavras que remetam a uma categoria já identificada no referencial teórico, ajudando a encontrar respostas para as perguntas de partida e a cumprir os objectivos da pesquisa. Assim, tem-se:

1. **Sobre a categoria** Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana:

Mostraram um desconhecimento total das políticas da instituição quanto a formação pedagógica. Esta atitude revela uma alienação do corpo docente quanto à concepção do projecto político da instituição e uma visão global sobre a política de formação, fazendo jus a tese de Garcia (2013), segundo a qual a formação é uma função social de orientação de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em função de um benefício do sistema socio-económico ou da esfera política no poder, conforme referido neste trabalho no ítem 1.1.

As áreas de formação não mereceram uma resposta objectiva. Revelou-se um cepticismo por parte dos entrevistados, quando Woodring (1975, cit. em Garcia, 2013) dizia que a formação de professores tem a ver com a educação de sujeitos que hão-de ser professores. Seja em que área for, o mediador do processo de Ensino-Aprendizagem denomina-se professor.

Quanto a estratégias de formação, foram unânimes em dizer que os diferentes professores das várias unidades orgânicas da universidade, bem como os das demais instituições de ensino superior na região se aglutinam na cidade académica para, por um período de tempo, frequentarem o curso. Esta estratégia é designada por tipo residencial, como defende Madeira (2013, citado neste trabalho no ítem 2.4.2.) sobre como a residência pedagógica é outra forma de curso de capacitação docente.

Apesar disso, os entrevistados foram harmónicos em como a formação pedagógica que lhes foi proporcionada merece uma avaliação positiva. Isto denota uma satisfação na apreensão de técnicas mediadas durante a formação, o que fará mudar as formas de actuação desses professores durante o exercício da sua acção docente.

2. **Quanto à categoria** Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana:

Nos discursos dos entrevistados não houve dúvidas nenhuma ao caracterizar os docentes como sendo de excelente qualidade. É claro que esta caracterização confere com a avaliação feita do curso em si, pois, se não houvesse professores de excelente qualidade, não seria possível apreender-se de forma positiva e satisfatória as técnicas e as estratégias mediadas pelos professores, concordando assim com a tese de Morosini, et al. (2001, citado neste trabalho no ítem 3.2) no concernente em como um docente universitário deve dominar o trato do conteúdo de ensino, integrar ao contexto curricular e histórico-social, utilizar diferentes formas de ensinar, se apropriar das formas de linguagem corporal/gestual e fomentar a participação do estudante na aula.

Apreendeu-se dos discursos dos entrevistados que a formação tem sido em forma de módulos e cada um deles corresponde a uma semana cujas aulas decorriam de 2ª feira à sábado. Esta posição encontra o sustento teórico em Almeida (2012), quando defendia que cabe a cada instituição definir as modalidades de formação dos seus docentes, conjugado com o espírito da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, no artigo 82º em que se diz qualquer formação deve obedecer as modalidades presencial, semi-presencial ou à distância.

Ressaltaram também que os conteúdos se adequam aos professores iniciantes. Foi bom apreender dos entrevistados, pois mesmo sendo técnicos com as suas formações alcançadas, nunca tiveram experiência em sala de aula, confirmando a tese de Pimenta e Anastaciou, (2012) sobre a necessidade de formação pedagógica para professores formandos em outras áreas.

Pelo contrário, os peritos tiveram dificuldades em distinguir os conteúdos das formações iniciais e contínuas. Denotaram-se duas observações: primeiro a universidade não tem continuidade de cursos de agregação pedagógica, isto é, não há níveis para os formandos em agregação pedagógica, o que dificulta a formação inicial e contínua. Fica claro que há somente um único curso descontinuado, o que contrasta com a visão de Garcia (2013, citado neste trabalho no ítem 2.1. no 2º parágrafo), conjugado com Almeida (2012, citado neste trabalho no ítem 2.2. no parágrafo 13º). Em segundo lugar os cursos de agregação pedagógica de forma contínua são da responsabilidade das instituições pedagógicas de ensino superior, conforme descrito na Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, no seu artigo 51º, referenciados no ítem 2.2. no parágrafo 11º. De igual modo, os entrevistados não tiveram nenhuma opinião sobre as outras formas de formação pedagógica.

3. **A cerca da categoria** Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana

A admissão dos professores na universidade foi feita com base nos normativos legais – como expresso no seu capítulo II, secção I da Lei Geral de Trabalho nº 7/15, de 15 de Junho em vigor na República de Angola e o Estatuto da Carreira Docente Universitária conforme os artigos nºs 16º, 17º e 18º do (Decreto Presidencial nº 191/18, de 8 de Agosto). Os entrevistados foram lancónicos em apontar somente a boa ministração das aulas como sendo a competência mais ressaltada para um professor de ensino superior. Isto denota pouca informação dos professores sobre as competências que cada mediador do processo de Ensino-Aprendizagem na universidade deve possuir e procurar alcançar (como defendido por Morosini, et al., 2001 neste trabalho no ítem 3.2. no 2º parágrafo, comungando com a tese de Enricone, 2008, citado neste trabalho no ítem 3.2. no parágrafo n.º 6).

De igual modo, nos discursos sobre outras vias de formação pedagógica, ficaram no abstracto, não indicando quais as vias, (o que significa que as desconhecem todas elas descritas nos ítems 2.5. neste trabalho).

4. **No Concernente à** Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana

Ressaltou nos discursos dos entrevistados que a formação pedagógica adiciona técnicas pedagógicas e didácticas ao professor, o que o catapulta para a melhoria na abordagem do processo de Ensino-Aprendizagem, confirmando assim a abordagem de Rodrigues e Ferrão (2008) feita neste trabalho no ítem 4.1. no 3º parágrafo. De contrário, a instituição prestará um deficiente processo de ensino pelo facto de absorver no seio professores sem competências requeridas, como advoga Cunha (2010) no ítem 4.2. no seu primeiro parágrafo). Quanto a periodicidade, ficou apreendido que é anual.

5. **Sobre a categoria** Modelo de formação psicopedagógica que se adapta à formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana

Ficou claro nos discursos dos entrevistados o desconhecimento dos modelos de formação pedagógica (descritos no capítulo 5 deste trabalho), dos tipos de formação pedagógica (desenvolvidos no capítulo 2 deste trabalho).

7.2. Análise categorial e de discurso dos professores formadores

A tabela a seguir é o resultado das informações constantes no apêndice nº iv onde se encontram registadas todas as informações fornecidas pelos formadores durante a entrevista.

Tabela nº 6 – Unidades de registo e de contexto dos professores formadores

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Estratégias de formação pedagógica	Curso de agregação pedagógica para todos os docentes das unidades orgânicas da UA e não só.	O cursos de agregação pedagógica é a estratégia principal na formação pedagógicas
	Normativos para a formação pedagógica	Estatuto da Carreira Docente universitária, Dec. Pres. 191/ 2018	Limitou-se somente ao estatuto da carreira docente universitária
	Áreas de formação pedagógica	Sem distinção, apenas se espelhou a grelha curricular	Não são conhecidas as áreas de formação pedagógica
	Avaliação da formação pedagógica	Sem avaliação objectiva, espelhou-se a necessidade da formação contínua	Sem avaliação
Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidos aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Caracterização dos professores formadores	Na sua maioria não são técnicos da educação, mas das áreas de formação: médicos, economistas, juristas e engenheiros (...)	Técnicos nas suas áreas de formação. Não são professores de carreira
	Ocorrência da formação pedagógica	Instável, não tendo sistemática. Não tem continuidade	Não há sistematicidade e continuidade na formação pedagógica
	Conteúdos da formação inicial e contínua	Sem distinção de conteúdos	Não se conhecem os conteúdos, pois não há formação inicial e contínua
	Outras formas de formação pedagógica	Não existem outras formas de formação pedagógicas	Não se exploram outras formas de formação pedagógica
Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	Critérios na admissão dos professores	Sem opinião	Não conhecem os critérios de selecção para admissão de docentes
	Competências requeridas do professor do ensino superior	Domínio técnico e pedagógico-didáctico. Que assenta na aprendizagem e não somente no ensino e alicerçado nos 4 pilares da educação	Conhecimentos específicos na área a leccionar; apropriação de aspectos pedagógico-didácticos para a mediação dos conhecimentos assentes nos 4 pilares da educação
	Outras competências a apropriar-se	Auto-didactismo, formação contínua e pesquisa constante	Formação contínua

Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	Benefícios do professor com formação pedagógica	Exercício da acção pedagógica com segurança, confiança e melhoria nas relações sociais	Estabilidade psico-emocional no exercício da sua actividade
	Ganhos da IES tendo professores com formação pedagógica Ciclos de formação pedagógica de professores no ES Consequências de uma IES com professores sem formação pedagógica	Eleva a qualidade de ensino, aplica critérios mais justos de avaliação das aprendizagens e acrescenta credibilidade institucional Período achado conveniente Trabalho insipiente, por desconhecer as suas insuficiências no desenvolvimento do processo de Ensino-Aprendizagem	Qualidade dos processos de ensino e não só e credibilidade institucional, sobrevivendo a concorrência A critério da instituição Descrédito social dos seus processos o que pode levar a falência do projecto
Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta à formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana	Modelos de formação pedagógica	Sem opinião	Não se conhece o modelo de formação pedagógica
	Tipos de formação pedagógica	Sem opinião	Não se conhecem os tipos de formação pedagógica

Do tratamento acima, tem-se a seguinte análise do conteúdo:

1. Quanto à categoria - Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana:

Dos entrevistados, denotou-se o curso de agregação pedagógica para os professores como a única estratégia da universidade. Garcia (2013, citado neste trabalho no ítem 1.1.), defende que a formação pode adoptar diferentes ângulos, do objecto e do sujeito. Por outro lado, a promoção e participação das actividades como simpósios, colóquios, conferências, congressos – que se consideram tribunas científicas de construção do conhecimento. Abstraiu-se dos professores que há pouco conhecimento sobre as políticas da instituição para o seu desenvolvimento.

Os entrevistados apontaram como único normativo, o estatuto da carreira docente expresso no Decreto Presidencial nº 191/18, de de Agosto. Pode-se observar que pouco se conhecem os normativos reguladores e orientadores que sustentam a formação pedagógica dos professores. O Decreto Lei nº 90/09, de 15 de Dezembro, referenciado neste trabalho no ítem 1.1., que regula o subsistema de ensino superior em Angola, é muito claro sobre as responsabilidades das instituições de ensino superior não só em recrutar os docentes, mas também na vertente formação, tanto na vertente da docência,

na pesquisa quanto na extensão, a fim de que se cumpram melhor os mandatos universitários, bem como o seu pessoal administrativo. Convém fazer alusão à Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, em que se estabelece a responsabilidade das instituições superiores pedagógicas na formação de professores de instituições cujo objecto social não é a formação de professores, mas sim outros técnicos como médicos, juristas, economistas, engenheiros agrónomos, minérios, informáticos entre outros.

Os formadores nos seus discursos mostraram um desconhecimento das áreas de formação, cingindo-se apenas na divulgação da grelha curricular. Madeira (2013, citado neste trabalho no último parágrafo do item 1.2.) avançou três áreas de formação: a formação profissional, a formação metodológica e a formação moral profissional. Essas três áreas conformam o ofício do professor. Sendo universidade, cujas unidades orgânicas na sua esmagadora maioria não são vocacionadas para a formação pedagógica, seria de muito bom valor exprimir bem as áreas de formação.

Não houve uma avaliação objectiva clara por parte dos discursores, mas defendeu-se a necessidade de formação contínua desses cursos. Tenho defendido que a formação contínua do professor é a sua respiração e sobrevivência na sua acção educativa em sala de aulas e não só.

2. **Sobre a categoria** - Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidos aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana.

Dos entrevistados, obteve-se a caracterização dos professores em como são técnicos nas suas áreas de formação e não professores de carreira. Daí a necessidade de formação dos professores independentemente dos graus académicos que tenham alcançado, como defendeu Almeida (2012, citado neste trabalho no item 4.1 no sexto parágrafo), uma vez que muitos deles são iniciantes na carreira da docência na universidade e carecem do *abc* do exercício docente, bem como a tese de Pimenta e Anastasiou (2012, no item 4.1. deste trabalho no parágrafo trigésimo terceiro).

Foi unânime nos discursos dos peritos que não há sistematicidade nos cursos de agregação pedagógica. É um contracenso, pois, se maioritariamente a universidade tem professores que somente são técnicos nas suas áreas de formação, como os peritos os caracterizaram acima, é mais evidente que a formação pedagógica desses professores fosse um dado contínuo, a fim de que se municiem com técnicas específicas de mediação de

conhecimentos e defendam a qualidade do processo nas suas unidades orgânicas, tal como defenderam Nóvoa (1999) e Garcia (2013).

Infelizmente, a formação pedagógica que a universidade Angolana oferece, não faz distinção dos conteúdos de formação inicial e contínua, como defenderam os entrevistados. Torna-se difícil medir a evolução dos professores nesta formação. Pois, entende-se, devia haver distinção de conteúdos dos professores iniciantes e dos contínuos, como aliás defendem Garcia (2013, no ítem 2.1. deste trabalho), Almeida (2012) e os artigos 49º e 51º ambos da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, referidos neste trabalho.

Foi notório também nos discursos dos peritos que a universidade se apega somente no único tipo de formação que é o curso de agregação pedagógica. Não explora outros tipos de formação, expressos neste trabalho no ítem 2.4, como os cursos de actualização pedagógica, os grupos de pesquisa, os grupos de avaliação de trabalhos científicos, a participação das comissões de avaliação de desempenho docente. Portanto, nota-se uma grande limitação e ou desconhecimento de outras formas de formação de professores que podem potenciá-los para aquisição de competências necessárias ao exercício da actividade docente.

3. **A cerca da categoria** - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana

Os peritos entrevistados, por não pertencerem à universidade onde facilitam a formação de professores nos cursos de agregação pedagógica, demonstraram, nos seus discursos, desconhecimento total dos critérios de admissão dos docentes. É certo que seria responsabilidade da universidade organizadora dos cursos, actualizar os facilitadores para ponderarem, tendo em conta o perfil dos formandos, na sua linguagem comunicativa durante a acção formadora. Entendeu-se que a admissão não teve em conta os conhecimentos pedagógico-didáticos, mas cingiu-se somente na graduação obtida na área em que se candidata e a média obtida, deixando os aspectos pedagógicos em segundo plano, distanciando-se assim daquilo que defende Morosini, et. al (2001), segundo o qual um docente universitário é aquele que domina o trato do conteúdo de ensino, o integra ao contexto curricular e histórico-social, utiliza diferentes formas de ensinar, se apropria das formas de linguagem corporal/ gestual e fomenta a participação do estudante na aula, conforme citado neste trabalho no ítem, 3.2. no segundo parágrafo.

Os entrevistados apenas apontaram, como competências dos professores para o exercício na docência superior, os conhecimentos técnicos nas áreas de formação e a apropriação

dos aspectos didáctico-pedagógicos para a mediação e, com sucesso, dos quatro pilares de toda a educação defendidos pela UNESCO, como defende Morosini, et. al. (2001). Mais do que isso, como defende Enricone (2008), o professor universitário deve ter competência para considerar retrograda a triologia ensino-pesquisa-extensão. Por esta razão, Pérez (2009, citado nesse trabalho) vai mais além e aponta algumas competências que não devem ser desprezadas por um professor de ensino superior: competências de aptidões, de personalidade, de relações e competências técnicas.

Nos discursos, os peritos invocaram que há necessidade de os professores adicionarem outras competências para o exercício das suas actividades. O que corrobora-se, pois existe um número ilimitado de competências na visão de cada profissional a fim de que o seu trabalho não saia envergonhado. Algumas das demais competências são as defendidas por Lindo (2012) e Masetto (2013), autores citados neste trabalho, que, uma vez adicionadas, podem trazer uma mais valia para o professor que as ostenta.

Essas aquisições de competências devem ser feitas por meio da formação pedagógica, como defendeu Morosini, et. al. (2001), citado neste trabalho no ítem 3.4.

4. **Quanto à categoria** - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana

Os peritos defenderam nos seus discursos que um professor com formação pedagógica sente-se melhor preparado para o exercício da sua acção educativa, pois terá, durante a mediação do processo de Ensino-Aprendizagem, uma estabilidade psico-emocional, segurança e melhoria nas suas relações sociais. Tais pressupostos conferem com a visão de Almeida (2012) quando defende que a formação de professores universitários tem a ver também com a elevação da dimensão pessoal, isto é, o próprio professor sentir-se-á orgulhoso no aspecto positivo, durante o exercício da sua actividade. Não passará por uma vergonha por desconhecimento de algumas estratégias que lhe ajudariam a desenvolver bem a sua acção educativa.

Foi unânime a opinião dos peritos de que há muitos benefícios quando instituição tem professores com formação pedagógica. Avançaram mesmo que a instituição vai registar qualidade nos processos de ensino, e não só, e credibilidade institucional, sobrevivendo assim a concorrência. Procede com a defesa de Rodrigues e Ferrão (2008), quando defendem que a IES que promove a formação pedagógica dos professores só tem uma única preocupação: sobreviver para melhor vender os seus produtos de ensino e angariar

mais clientes para a sua instituição. Almeida (2012) também corrobora quando refere que a formação de professores universitários também condiz com a dimensão organizacional. Quanto aos ciclos de formação, os peritos disseram que dependeria da instituição e da necessidade, podendo ser semestral ou anual. Se se explorar uma das características da educação, que é a de ser permanente, defende-se que, em analogia, os ciclos de formação sejam permanente. Podem não ser os ciclos com grelhas curriculares aprovadas, mas explorando outros tipos de formação, como descritos neste trabalho: grupos de pesquisa, colóquios, jornadas científicas com apresentação de, pelo menos, uma comunicação individual ou em companhia dos tutorandos, *workshop*, para que os professores não criem musgo na sua acção educativa, como se pode abstrair das ideias de Cortella (2014, citado neste trabalho).

As consequências de uma instituição ter professores sem formação pedagógica, de acordo com os peritos, são drásticas, porque a instituição oferecerá um trabalho insipiente, provocando um descrédito social dos seus produtos e serviços prestados, causando em última instância a falência do projecto.

Não há dúvida que a vida de qualquer instituição de ensino superior responsável seja a da garantia da qualidade de seu produto e serviços prestados. Quando não se aposta na formação de professores, que são os produtores directos cujo campo é o estudante, não se pode sobreviver na concorrência, pois o homem tem a capacidade de comparação, a fim de que os investimentos que o estudante faz não caiam em terra inerte. E isto compromete a missão, visão e os valores da instituição, o que dificulta a sua sobrevivência, como descrito neste trabalho no ítem 4.2.

5. **No concernente à categoria** - Modelo de formação psicopedagógica que se adapta à formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana

Os entrevistados não opinaram nada em cada uma das duas questões. Sendo formadores, demonstraram um desconhecimento total dos modelos de formação pedagógica (referenciados neste trabalho no ítem 5.1), assim como os tipos de formação pedagógica (descritos neste trabalho no ítem 2.4.), pelo que se torna evidente a proposta de modelos de formação pedagógica para esta instituição de ensino superior.

7.3. Análise Categorical e de Discurso da Coordenação do Curso

A tabela a seguir é resultado das informações constantes no apêndice nº vi em que se encontram registadas todas as informações fornecidas pelos formandos durante a entrevista.

Tabela nº 7 – Unidades de registo e de contexto da coordenação do curso de agregação pedagógica

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Estratégias de formação pedagógica	Rigor e aplicação de normativos na selecção dos docentes com graduação mais avançada	Rigor e selecção de docentes com média específica graduação mais avançada
	Normativos para a formação pedagógica	Vários normativos reguladores do ensino superior	Apontados alguns, embora muito limitados
	Áreas de formação pedagógica	Didáctica de ensino superior	Metodologia de ensino superior
	Avaliação da formação pedagógica	Avaliação positiva, embora sem regulamento de avaliação de desempenho docente	Embora sem instrumento específico de avaliação de desempenho, considera-se positiva
Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidos aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Caracterização dos professores formadores	Aceitável, pois a maioria qualificada possui agregação pedagógica	Maior parte dos docentes possui agregação pedagógica
	Ocorrência da formação pedagógica	Cursos intensivos e de agregação pedagógica em cooperação com outras IES	Invocam-se cursos intensivos – indefinidos
	Conteúdos da formação inicial e contínua	Conteúdos indefinidos, embora se designem como pedagógicos no II ciclo de graduação	Conteúdos do âmbito pedagógico
	Outras formas de formação pedagógica	Evocaram-se formações, porém indefinidas	Formações indefinidas
Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	Critérios na admissão dos professores	MsC, Ph.D. cursos de agregação pedagógicas; Dec. 03/ 95 e Dec. Pres. 191/ 18	Possuir a pós graduação académica, curso de agregação pedagógica
	Competências requeridas do professor do ensino superior	Saberes e a sua arte de mediação; Avaliação positiva no estágio; Produção de conhecimentos e publicação	Perícia na mediação dos saberes, produção e publicação de conhecimentos
	Outras competências a apropriar-se	Auto-didactismo, explorar as ferramentas digitais de tecnologias de informação e comunicação	Formação permanente aliada à exploração das TDIC
	Benefícios do professor com formação pedagógica	Melhor prestação dos professores na mediação do processo de Ensino-Aprendizagem e possibilidades na ascensão na carreira	Melhor condução do processo pedagógico e razões suficientes para a ascensão na carreira

<p>Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana</p>	<p>Ganhos da IES tendo professores com formação pedagógica</p> <p>Ciclos de formação pedagógica de professores no ES</p> <p>Consequências de uma IES com professores sem formação pedagógica</p>	<p>Prestígio institucional na vanguarda da pesquisa, qualidade do processo de Ensino-Aprendizagem</p> <p>Os ciclos de formação pedagógica dependem dos resultados da avaliação do desempenho docente</p> <p>Consequências drásticas, comprometendo todos os processos universitários da instituição</p>	<p>Prestígio institucional na qualidade do processo pedagógico</p> <p>Os resultados da avaliação de desempenho docente determinam a avaliação</p> <p>Perca da confiança na sociedade pelos maus serviços</p>
<p>Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta à formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana</p>	<p>Modelos de formação pedagógica</p> <p>Tipos de formação pedagógica</p> <p>Modalidades de formação pedagógica</p>	<p>Desconhecimento dos modelos de formação pedagógica</p> <p>Incertezas na nomenclatura e no conhecimento: Cursos de agregação pedagógica, cursos intensivos,</p> <p>Desconhecimento das modalidades de formação na universidade</p>	<p>Desconhecimento dos modelos de formação pedagógica</p> <p>Incertezas na nomenclatura e no conhecimento: Cursos de agregação pedagógica, cursos intensivos</p> <p>Desconhecimento das modalidades de formação na universidade</p>

Do tratamento acima resultou a seguinte análise do conteúdo

1. **Categoria A** – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores da Universidade Angolana

Quanto à esta categoria, a coordenação do curso de agregação pedagógica avançou o rigor na selecção de docentes, tendo preferencialmente aqueles com a graduação mais avançada nas áreas de conhecimento onde se candidatam em detrimento das competências pedagógicas. Fizeram alusão a normativos da instituição sem que os citassem, bem como o regimento do subsistema de ensino superior. O facto de não se mencionarem os respectivos normativos, desperta o pouco conhecimento de tais documentos reitores, caso existam. Garcia (2013), Perrenoud, et al. (2002), citados no ítem 1.1., debruçaram-se da visão política de formação de professores.

Mais adiante, a coordenação avançou os documentos-chave que encorajam a formação pedagógica tais como o Plano Nacional de Formação de Quadros (2012-2017), o Decreto Lei nº 90/09, de 15 de Dezembro, regulador do subsistema de ensino superior, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Angolana, o Decreto nº 03/95 que regulamenta o Estatuto da Carreira Docente Universitária da Universidade de Referência; a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16, de 7 de Outubro, reactualizada

pela Lei nº 32/20, de 12 de Agosto e o Decreto Presidencial nº 191/18, de 8 de Agosto, que consagra o novo Estatuto da Carreira Docente Universitária. É uma fundamentação inconsistente, pois haveria mais relevância se se apontassem os artigos onde a coordenação se apegou para a institucionalização dos cursos de agregação pedagógica. Isso traria maior e melhor credibilidade, tal qual se espelhou neste trabalho no seu ítem 1.1., onde se apontou os respectivos artigos que demonstram a preocupação com a formação pedagógica.

No concernente às áreas de formação pedagógica, somente apontaram a Didáctica do Ensino Superior, como sendo a que se pode considerar. Mas, de acordo os fundamentos teóricos apresentados a formação teria maior eficácia se se debruçasse sobre as áreas específicas de iniciação docente como a formação profissional, a formação metodológica - e aí sim se enquadra a Didáctica de Ensino Superior – bem como a formação moral profissional.

Apesar dessas insuficiências, a coordenação dos cursos avaliou os que já têm ocorrido como sendo positivos. No entanto, admitiram que foi uma avaliação sem um instrumento que apresentasse os indicadores para uma avaliação mais objectiva. O decreto sobre avaliação de desempenho docente foi aprovado somente em Abril do ano 2020.

2. **Categoria B** – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidos aos Professores da Universidade Angolana

Os peritos da coordenação do curso caracterizaram os professores da universidade Angolana como sendo de qualidade. Justificam que 80% dos mesmos já possuem o curso de agregação pedagógica. Essas formações têm sido bastante defendidas pelo Ministério de Ensino Superior, embora, na verdade, não seja a única forma de superação profissional, como está demonstrado nesse trabalho, no capítulo 5.

Quanto à ocorrência das formações pedagógicas, os peritos apontaram somente aos de agregação pedagógica e outras indefinidas que apelidaram de intensivos. Parece haver muita limitação ou reducionismo na superação dos professores, pois como foi justificado neste trabalho, os de formação pedagógica não são os únicos. Existem outras formas de formação pedagógica como foi desenvolvido, no capítulo 5, em que se apresentam inclusive aquelas actividades consideradas próprias, indispensáveis no exercício docente, como as pesquisas científicas, júris de avaliação de trabalhos científicos, júris de

avaliação de desempenho docente, comissões organizativas de eventos científicos, entre outras formas de formação pedagógica dos professores.

Apreendeu-se dos peritos que não existem níveis de formação pedagógica dos professores na universidade Angolana, pois os entrevistados não foram capazes de distinguir os conteúdos de formação inicial e contínua. De acordo com Garcia (2013), é indispensável que haja distinção entre a formação inicial dos docentes e formação contínua. Pois muitos professores universitários, como defende Almeida (2012), com graduações de Mestrado e Doutorado, nunca tiveram uma experiência em sala de aula enquanto docentes, inspirando-se somente nos seus formadores, as suas atitudes, o zelo, a perícia e até os exemplos e a forma de comunicação.

3. **Categoria C** - Competências necessárias para o exercício da docência na Universidade Angolana

Quanto aos critérios de admissão dos docentes, uma questão de controlo e, por isso, não repetitiva, olhando para os depoimentos que apresentaram, revelou-se que são os mesmos avançados anteriormente – graduação avançada e os decretos do estatuto da carreira docente.

Sobre as competências necessárias para o professor do ensino superior, os peritos apontaram somente o domínio dos saberes e a perícia na mediação de conhecimentos. Quanto aos documentos que mencionaram, referentes ao Estatuto da Carreira Docente, não se fazem menção, em nenhum deles, das competências de mediação dos saberes no ensino superior. Faz-se apenas menção as responsabilidades de cada categoria docente na carreira universitária.

Os peritos apontaram o auto-didactismo e a exploração de tecnologias digitais de informação e comunicação como recursos para que os professores elevem as suas competências docentes. O que convergiu com as formas descritas neste trabalho.

4. **Categoria D** - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana

Quanto aos benefícios da instituição a grangear a partir de professores com formação pedagógica, os coordenadores defenderam a melhor mediação do processo pedagógico o que, de acordo com os mesmos, os catapultam para a ascensão na carreira. Nestes pressupostos, encontra-se um constrangimento: a ascensão de categorias não depende, em primeira instância, da avaliação da mediação de conhecimentos na sala de aula, mas

sim, e com maior rigor, na produção científica orientação de trabalhos científicos, concepção e publicação de artigos científicos, participação e comunicação em eventos científicos.

Quanto aos ganhos da instituição, os coordenadores do curso apontaram o prestígio e os melhores resultados pela mediação de qualidade do processo de Ensino-Aprendizagem. Isto solidifica a sua posição na oferta que oferece e na credibilidade que pode obter no mercado de formação.

No concernente à periodicidade dos ciclos de formação pedagógica os peritos condicionaram aos resultados de avaliação de desempenho docente, o que significa não haver um projecto educativo pedagógico constante que se debruce na superação pedagógica de professores, a fim de se garantir quadros capazes que correspondam os desafios da visão, missão e valores da instituição.

Sobre a carência de professores com formação pedagógica, defenderam os peritos que traz às instituições drásticas consequências como o descrédito nos processos universitários, o que pode comprometer o projecto. No mosaico actual do ensino superior, impera a concorrência e a afirmação dos seus processos em todos os níveis (académico, científico e social); em suma, vitalidade em todos os mandatos universitários. Os professores sem competências não permitem que a instituição (enquanto entidade que os integra) participe em equipas de investigação científica com outras instituições quer nacionais como estrangeiras, tampouco podem atrair financiadores de organizações filantrópicas. Instituições dessa natureza tornam impossível a sua internacionalização.

5. **Categoria E** – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta à formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana

Nesta categoria, os coordenadores do curso não foram enfáticos. Não puderam mencionar nenhum modelo de formação pedagógica, nem um tipo sequer de formação pedagógica que a própria universidade aplica, tampouco uma única modalidade de formação pedagógica. Este resultado revela um desconhecimento da existência de modelos, dos tipos de formação pedagógica e das modalidades a aplicar na formação dos professores na universidade Angolana.

Sendo gestores, e não conhecendo os modelos, os tipos e as modalidades de formação, não é possível obter *input* para catapultar a instituição ao nível das demais. Daí a grande

necessidade de fazer uma proposta de um modelo de formação pedagógica para a universidade Angolana.

7.4. Considerações finais sobre o diagnóstico

A aplicação do diagnóstico visou compreender a realidade do fenómeno em estudo na Universidade Angolana. Para que se obtivesse a diversidade de opiniões sobre os mesmos assuntos, estratificou-se para três variáveis: formandos, formadores e coordenadores do curso.

Tiveram-se em conta as questões éticas, onde não se forçou nem se influenciou a opinião dos entrevistados, sendo que a escolha do lugar e da hora da entrevista foram sugeridos pelos entrevistados, assim como a modalidade da ocorrência da mesma.

Apurou-se que tanto os formandos, quanto os professores não dominavam, na sua maioria, os normativos reguladores dos cursos de formação pedagógica dos professores. Este quesito torna difícil o alcance dos objectivos do curso. Não se pode atingir as metas sem que se saibam, *a priori*, as competências primárias que devem servir de ponto de partida. Os professores desenvolvem melhor o seu trabalho, tendo em atenção as finalidades sugeridas pelos legisladores sobre estes cursos nas instituições de ensino superior e, por esta razão, esmeram-se para atingí-los. Uma vez não conhecidas as finalidades, nem sequer se conhece o projecto educativo da instituição e, por isso, todo o esforço empreendido se torna menos frutífero.

Todas as variáveis mostraram um desconhecimento dos conteúdos de formação inicial e formação contínua de formação de professores. Por esta razão, a Universidade não estabeleceu níveis de formação pedagógica, aliás, o projecto pedagógico do curso ministrado não é da autoria dessa universidade, mas sim obtido da Universidade de Referência. Percebe-se que, como consequência, o mesmo está descontextualizado, e desculturalizado da realidade dos professores da região. Por isso, um projecto pedagógico de formação dos professores que tenha como pressuposto primário o conhecimento real dos professores da Universidade, alinhado com o Plano de Desenvolvimento Institucional e, conjugado com a missão, os valores e a visão traria melhores resultados à formação de professores para todas as unidades orgânicas.

Do mesmo modo, todas as variáveis não mostraram conhecimento sobre a existência de outras formas de formação pedagógica. Significa que nem os professores formadores,

tampouco os coordenadores do curso incentivaram os formandos ou os professores orientadores para a realização de pesquisas científicas como outras formas de formação de professores. Nessas formações, como competências, deve-se explorar as diferentes maneiras de auto-superação académica e profissional, como foram profundamente descritos nesse trabalho. Desta forma, a formação de professores como mediadores do processo de Ensino-Aprendizagem tem maiores e melhores resultados.

Não foram incisivos os depoimentos das variáveis sobre as competências exclusivas do professor universitário, pelo que espelhar em *bainers* as competências dos professores e estampar em paredes das salas dos professores e ou gabinetes dos docentes é uma forma expedita de publicitar as competências requeridas dos professores do ensino superior.

Todas as variáveis foram unânimes em afirmar que, quando uma instituição tem professores com a formação pedagógica, a mesma tem a garantia da qualidade na mediação do processo de Ensino-Aprendizagem e, como resultados imediatos, uma exposição ao mercado de trabalho de quadros capacitados e que correspondam com as exigências da sociedade. De contrário, quando uma instituição carece de professores com formação pedagógica, os seus serviços são mediocres e, como se vive numa sociedade concorrencial, esta instituição é capaz de perder espaço para continuar a explorar o mercado, desaparecendo por meio do que se designa de selecção académica.

Os peritos defenderam que a periodização da formação pedagógica dos professores deve ser anual, embora dependa, em primeira instância, dos resultados de avaliação de desempenho docente. A formação permanente dos docentes é um indicador para o alcance da qualidade e da excelência dos serviços pedagógicos. É necessário que a mesma não seja dependente de qualquer outra acção. A existência de um departamento que monitore essas acções formativas dos docentes é uma necessidade imperiosa.

Na universidade não se aplica nenhum modelo de formação pedagógica dos professores. Esse facto ficou muito patente no diagnóstico, pelo que não se tem nenhum polo de atracção para servir de comparação a fim de se concluir se a formação oferecida cumpre ou não com os pressupostos. Também significa não existirem aspirações formadoras dos professores, uma vez que não há formações iniciais tampouco formações contínuas diferenciadas.

Na universidade não se conhecem outros tipos de formação de professores, pelo que as formações pedagógicas sem a diferenciação de conteúdos se assentam nuns cursos

costumeiros, rotineiros não se explorando outros tipos de formação pedagógica dos professores que sejam estimulantes, despertando interesse e muita motivação.

Numa tipologia de formação nova, a dedicação e o interesse de adicionar algo novo é importante para apreensão de conhecimentos e alternar as formas de fazer docência numa visão de mudança positiva.

Quanto às modalidades, infelizmente não se alinhou às presenciais, semi-presenciais e a distância.

CAPÍTULO VIII

Proposta do Modelo de Formação Pedagógica para a Universidade Angolana

Neste capítulo, apresenta-se a proposta do modelo de formação pedagógica dos professores para a Universidade Angolana. A mesma consta de uma fundamentação, premissas, requisitos, etapas de implementação e outros elementos

8.1. Fundamentação da proposta

É responsabilidade das IES elevarem as competências dos seus docentes para exercerem com zelo, abnegação, responsabilidade e profissionalismo a docência, a fim de que se atinja a tão almejada qualidade do processo de Ensino-Aprendizagem.

O Decreto Presidencial nº 193/ 2018, que estatui as normas curriculares dos cursos de graduação e pós graduação, defende a responsabilidade das IES em formarem os seus professores nestas acções. Este Decreto teve como base a Carta Magna do Sistema de Educação e Ensino, comumente designada de Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – LBSEE – nº 17/ 16, de 7 de Outubro e a Lei nº 32/20, de Agosto, que actualiza a anterior.

A Lei de Bases de Educação e Ensino, no artigo 51º, dá a responsabilidade às instituições superiores pedagógicas para promoverem acções objectivas da formação desses docentes que o não são, pois apenas têm conhecimentos técnicos das suas áreas de formação.

No Art. 44º, dos objectivos gerais do subsistema de formação de professores, destacam-se as alíneas a) e f) que respectivamente dizem: formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino e promover acções de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício de serviço docente.

A Universidade Angolana implementou um PPC (Projecto Pedagógico Curricular) de agregação pedagógica da Universidade de Referência. Este projecto foi concebido tendo em conta a cultura organizacional, tipos de professores, contexto da vida, vivências académicas, *modus vivendi* de pesquisas científicas e protocolos de cooperação daquela universidade, distantes da realidade da Universidade Angolana tanto no ponto de vista da vida académica, científica, cultural, pesquisa científica quanto à experiência no mosaico universal do processo de ensino aprendizagem.

O corpo docente tem suas vivências, suas dificuldades, suas experiências académicas e científicas. É pouco amistoso implementar um projecto pedagógico reflexo de uma realidade distante das vivências do público alvo. Para o efeito, é necessário uma excelente

cooperação entre a Universidade Angolana e, neste caso, com o Instituto Superior Pedagógico Específico (ISPE).

É a primeira instituição de formação de professores e que é considerada o alfobre de todos os quadros do Aparelho do Estado em Angola. Foi constituída a 30 de Agosto de 1980, como unidade orgânica da Universidade de Referência, mas pelo Decreto Executivo nº 07/09, de 7 de Maio, o ISPE tornou-se uma instituição autónoma. Tem desenvolvido nos últimos três anos acções conducentes a ascensão uma universidade pedagógica à luz da reforma do ensino superior em Angola.

É uma instituição idónea que pode servir de sustentáculo para as formações de agregação pedagógica subsequentes. Tem um acervo de quadros doutorados considerável para, de forma contínua, oferecer o curso de agregação pedagógica tanto na forma inicial como na forma contínua, com conteúdos diferenciáveis.

8.1.1. Fundamentação filosófica

A grande preocupação de cada instituição de ensino, seja de que nível for, deve ser, em primeiro lugar, interrogar-se sobre o porquê da sua existência, sobre o que dela se pode esperar, sobre a contribuição deve à universalidade da formação humana, sobre as razões por que se educa o homem actualmente e sobre a razão da preocupação da exaltação humana no universo de vários seres.

De uma universidade mais desafios se esperam, primeiro porque por lei, e no caso angolano, pelo Decreto Lei nº 90/09, de 15 de Dezembro, no seu capítulo 1, artigo 7º, as universidades têm autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira e, segundo, pelo facto de, na visão de Luckesi (2011), a educação ser um meio de preservação ou mudança social e, por isso, ser imperativo que tenha pressupostos, conceitos que justifiquem e dirijam os seus caminhos.

Referindo-se a Pérez (2011), diz que *“lo único real es el Ser y todo los demás es negación”*; por sua vez recorrendo a Platão, diz que *“a esencia del mundo se expresa en las ideas absolutas del Ser, el Bien, la Verdad, la Belleza, la Justicia, y la perfección de los individuos depende de la identificación con esos aequetipos”* (p. 73).

Debruçando-se sobre a pertinência e a inadiabilidade da educação, Teixeira (2006) alude que a educação é o vértice indispensável para a consolidação do Estado e para a edificação da unicidade cultural de um povo.

Maritain (2001, cit. em Pina, 2015) diz que a principal tarefa da educação é formar o homem ou guiar o desenvolvimento dinâmico por meio do qual o homem se forma a si mesmo para ser um homem (p. 25).

Nos discursos actuais, é indubitável a dignidade humana fora do contexto da ideia antropocêntrica da educação. Por isso, do ponto de vista ontológico, há três princípios basilares da educação: a defesa da vida, o desenvolvimento da liberdade e a formação da sociabilidade (Lindo, 2011).

Pelo facto de a instituição de ensino existir para perpetuar a cultura acumulada da humanidade e ser, na perspectiva do autor, a fonte de resolução de problemas, é necessário que na sua acção não se note nenhuma mediocridade.

Enquadram-se e alicerçam-se nos argumentos acima, os fundamentos filosóficos da necessidade de uma proposta de formação pedagógica dos professores cuja formação primária é somente técnica e não pedagógica com uma finalidade única de exercer com brio a mediação de conhecimentos nos seus formandos.

8.1.2. Fundamentação pedagógica

O homem é um ser social e sociável, condenado a viver com e para os outros, se quiser ser feliz. A grande felicidade do homem devia ser aquela que incida na felicidade de outrem, ou seja, fazer o outro feliz.

A sociabilidade do homem carece de uma mediação equidistante e de valores que sejam universais. Essa mediação para actuação nas diferentes áreas, económica, política, social, religiosa e tecnológica, precisa de um formador capacitado, o que quer dizer que todo o homem necessita da educação. A sustentabilidade da educação para que as pessoas aprendam a reprodução da cultura de conhecimentos válidos e acumulados pela humanidade necessita de um método, de uma unidade curricular – A Pedagogia.

O orientador de conhecimentos não deve ser curioso, não deve ser “paraquedista”, não deve descansar apenas no domínio da técnica que ostenta – portanto área de conhecimento em que se formou e orienta – pois é nas suas mãos onde se deposita a esperança da reprodução das sociedades e é por meio dele que as comunidades realizam o projecto de sociedade, isto é, o nascimento de homens ideais que consagrem as suas nações no mosaico internacional.

Por esses factos, o orientador tem de conhecer o ofício da mediação de conhecimentos, a fim de que não crie uma congestão de informações na psique do formando pela falta de conhecimentos de dosagem. Read (1954, cit. em Pina, 2015) defende que o homem deve ser educado com a arte, porque esta pode ser base da educação (p. 32).

Tem defendido, várias vezes, em comunicações durante a mediação do processo de Ensino-Aprendizagem, enquanto orientador da unidade curricular de Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente, que o professor pode ser um arquitecto de paz e fonte de harmonia social, como também um terrorista em grande escala que a sociedade pode possuir.

O professor é arquitecto na medida em que ele é a aresta da sociedade. Assim, o professor é o mais completo ser humano e profissional que já existiu! É transcultural, transracional, transtribal, translingue, transregional, transnacional, transreligioso, transprofissional. Uma sociedade sob os auspícios do professor saberá viver na diferença.

Uma vez que se defende muito a vertente qualidade de ensino em Angola e principalmente nas instituições cujo foco é produção de conhecimentos, fazer ciência é propiciar a alavanca para a qualidade de vida, pois, como diz Lindo (2011), *“é indubitável que el concepto de calidad parece en principio el criterio más evidente para definir el valor de una educación”* (p. 87).

É pertinente a formação pedagógica adequada para a mediação de conhecimentos, porque por meio dessa técnica, como diz Pina (2015), o professor na sua acção educativa exercitará a beleza pedagógica, tanto no seu estado excitante quanto no atenuante, criando um estado de equilíbrio que lhe permitirá manter-se no seu estado de humanidade.

Também do ponto de vista pedagógico, por meio da formação pedagógica, o professor capacitar-se-á para, durante o processo de mediação de conhecimentos, determinar se uma dada teoria e um dado método são apropriados para a formação dos indivíduos (Lindo, 2011).

A pertinência destes fundamentos pedagógicos para formação pedagógica assenta na práxis actual, em que se vêem as sociedades e os governos a preocuparem-se somente em certificar a qualidade a partir dos rendimentos e resultados de uma prática pedagógica. Como diz Lindo (2011), *lo que importa es que los alumnos aprendan lo que el currículo establece que hay que aprender, olvidando las discusiones de las teorías ni los métodos pedagógicos.*

Por conseguinte, só uma avaliação dos rendimentos e dos resultados não devem constituir o fundamental no ponto de vista pedagógico, mas a identificação dos resultados têm que reflectir o esforço colectivo, pelo que a educação e a formação em particular devem responder às necessidades da sociedade (Lindo, 2011).

8.2. Sistema de objectivos da proposta

Ao invés de se elaborar um único objectivo, viu-se que seria mais incisivo se se estabelecesse um sistema deles, para delinear a melhor transversalidade das diferentes partes que constituem a proposta. Assim, elucidaram-se os seguintes objectivos:

- Melhorar o processo actual de implementação dos cursos de agregação pedagógica dos professores na Universidade Angolana, mediante a análise das políticas e oportunidades oferecidas pela reforma no país para fazê-las corresponder às necessidades da instituição;
- Explorar criteriosamente os modelos de formação pedagógica propostos para cada nível de formação dos professores da Universidade Angolana para adequá-los ao perfil dos formandos;
- Aplicar as modalidades de formação propostas na formação dos professores da Universidade Angolana, tendo como suporte a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, mas também valendo-se da sua autonomia com base no Decreto Lei nº 90/09, de 15 de Dezembro, que consagra as Normas Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior;
- Esboçar um modelo de formação aberto aos Institutos Superiores de Educação para uma cooperação que contribua para elevar as competências a ser alcançadas pelos formandos;
- Elaborar um Projecto Pedagógico contextualizado para responder aos anseios da instituição e dos formandos.

8.3. Premissas da proposta

Para que a proposta seja efectiva, convém reestruturar a estrutura orgânica da universidade, dentro da autonomia administrativa, pedagógica e científica que goza. Para o efeito, deve-se:

1. Descongestionar de forma efectiva a vice-reitoria académica e vida estudantil, criando um Departamento de Inovação Docente, cujas responsabilidades se circunscrevam somente à formação pedagógica dos professores.
2. Este Departamento deve ser constituído por professores com formação pedagógica de gema, de preferência aqueles que tenham a sua formação em instituições pedagógicas e especializados em Gestão de Educação, Formação de Formadores, Supervisão Pedagógica e/ ou em Inovação Educativa.
3. Este departamento deve ser responsável pela programação de acções formativas de todos os tipos e, em alguns casos, em colaboração com a Área Científica da Universidade.
4. Estabelecer um protocolo de cooperação entre a Universidade Angolana e o Instituto Superior Pedagógico Específico, no âmbito da exploração do Art. 44º e 50º da LBSEE.
5. Diagnosticar as competências docentes actuais dos professores da Universidade Angolana;
6. Revisar o projecto educativo da Universidade Angolana. Neste projecto, deve-se reflectir sobre as políticas educativas para com o pessoal docente e sobre a possibilidade da retroalimentação e ou renovação do pessoal docente, tendo como ponto de partida o alfobre da graduação dos diferentes cursos.
7. Elaborar o projecto pedagógico do curso de agregação pedagógica para os professores iniciantes;
8. Elaborar o projecto pedagógico do curso de agregação pedagógica para os professores em formação contínua.
9. Definir objectivos claros que distingam as competências a serem alcançadas pelos formandos da formação inicial de professores das que devem ser alcançadas pelos formandos da formação contínua de professores

8.4. Requisitos da implementação da proposta

A grosso modo, da proposta feita surtirão os efeitos desejados, se forem observados os seguintes requisitos:

1. Avaliação objectiva da presente proposta pelo Conselho Científico da Universidade;

2. Participação somente dos professores da Universidade Angolana na primeira edição dos cursos de agregação pedagógica;
3. Existência de professores orientadores dos cursos de agregação pedagógica de elevada e reconhecida competências pedagógicas, didácticas, linguísticas e humanas;
4. Definição do período nobre para a ocorrência dos cursos de agregação pedagógica;
5. Exploração da simbiose dos modelos e modalidades propostos, aliando as suas variantes aos procedimentos de execução;
6. Adopção da estratégia residencial para a formação nos cursos de agregação pedagógica.

8.5. Etapas da implementação da proposta

Para que a proposta responda as ansiedades da universidade e sirva de alavanca para a melhor qualidade do processo de Ensino-Aprendizagem, deve-se observar as seguintes etapas:

1. Discussão e aprimoramento do projecto educativo, científico e cultural da Universidade Angolana, por toda a comunidade académica;
2. Discussão das devolutivas dos testemunhos dos antigos quadros profissionais da UA, que se encontram a prestar serviços em outros sectores da economia do país;
3. Sensibilizar os professores da Universidade Angolana para a necessidade da participação nos cursos de agregação pedagógica;
4. Definir, em cooperação com os professores, os períodos apropriados para a implementação dos cursos sem intervenção directa nas suas actividades académicas;
5. Seleccionar os professores formadores;
6. Implementar seminários de refrescamento pedagógico-metodológico dos professores formadores;
7. Implementar o Projecto Pedagógico de Formação Inicial dos Professores, numa primeira fase;
8. Avaliar a Formação Pedagógica Inicial dos Professores;

9. Implementar o Projecto Pedagógico de Formação Contínua dos Professores, com sugestões adquiridas na avaliação do curso de agregação pedagógica na formação inicial, desde que as mesmas se enquadrem no âmbito da melhoria;
10. Avaliar a Formação Pedagógica Contínua dos Professores;
11. Implementar a terceira variante de formação pedagógica dos professores;

8.6. Caracterização da proposta

A proposta consta de duas variantes formativas a oferecer aos professores da Universidade Angolana, a fim de corresponder com os perfis dos professores mediadores do processo de Ensino-Aprendizagem para cada um dos níveis que se almejam.

Cada variante de formação tem o seu conteúdo específico a fim de que se observe em cascata as competências pontuais requeridas para cada nível de formação, primária (nível 1), secundária (nível 2).

A distinção dos conteúdos de formação primária e secundária vai permitir que os níveis de competências dos professores não sejam acalçados com conteúdos de formação já observados, por um lado, e, por outro, estimulará a ânsia no aprender continuamente pela diferenciação dos conteúdos que são apreendidos. Essa estratégia vai impedir o desinteresse da adesão ao outro nível, primeiro devido a diferença de conteúdos de aprendizagem, segundo porque vai elevar o desenvolvimento de outras componentes e competências para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Os certificados de formação nesses cursos iriam obedecer os níveis, escalonando-os em Certificado de Agregação Pedagógica de Nível 1 e Certificado de Agregação Pedagógica de Nível 2.

Independentemente das competências que os professores de formação pedagógica primária possam ter, só exerceriam algumas acções de outras formas de formação pedagógica sob monitoria dos professores formadores e, apenas, como auxiliares e nunca como independentes.

Nas demais formações pedagógicas (no caso nível terciário) estariam habilitados de forma individual e independente os docentes que tenham frequentado a formação pedagógica secundária e tenham concluído com êxito, ostentando o Certificado de Agregação Pedagógica de Nível 2.

O nível terciário é a respiração contínua de um professor universitário, surge somente como um lembrete, como um bônus para docentes com os dois primeiros níveis concluídos.

8.7. Modalidades de formação nos cursos de agregação pedagógica

O ordenamento jurídico do Sistema de Educação e Ensino em Angola, comumente designado como Lei 17/ 16, de 7 de Outubro, no seu Artigo 81º, conceitua modalidades de ensino como sendo modos específicos de organização e realização dos processos educativos, transversais a vários subsistemas de ensino, adaptadas em função das necessidades dos beneficiários.

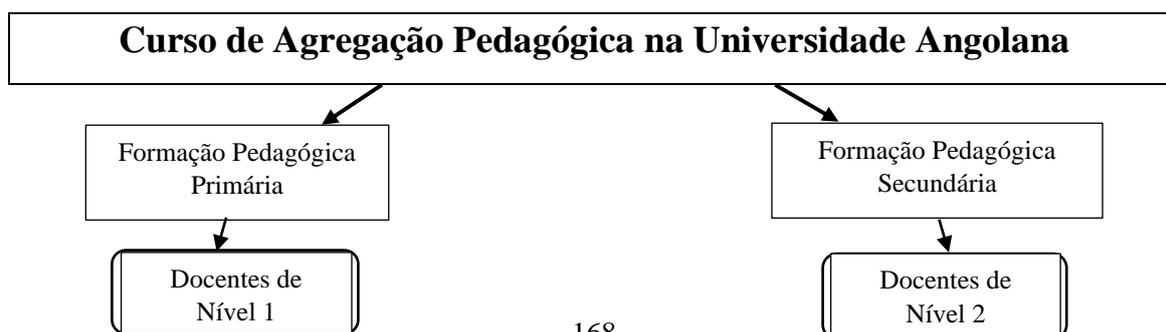
O mesmo no Artigo 82º apresenta as diferentes modalidades de educação, como sendo Educação Especial, Educação Extra-Escolar, Ensino a Distância e Ensino Semi-presencial. Cada uma dessas modalidades tem características próprias e objectivos exclusivos.

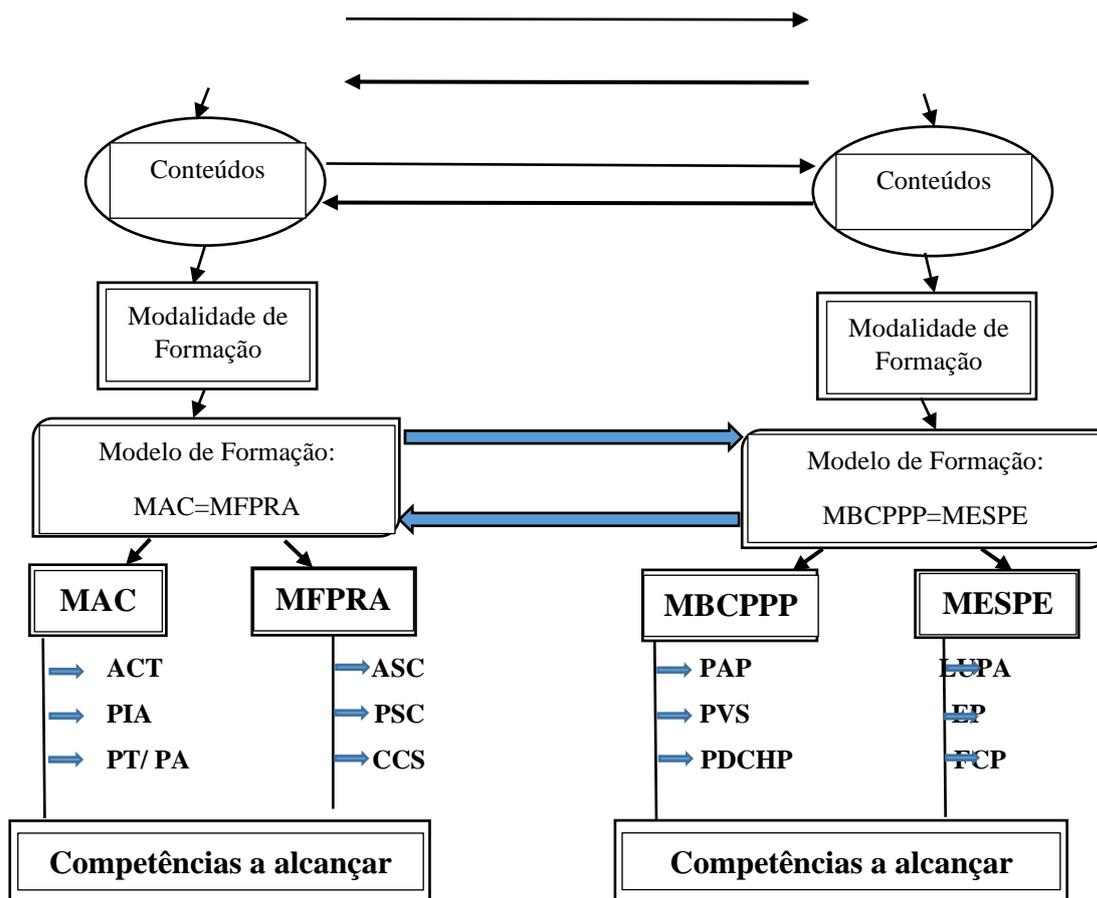
Uma vez que são conhecidas as modalidades de educação e ensino e alicerçadas no ordenamento jurídico do Sistema de Educação e Ensino em Angola, valendo-se da autonomia científica, pedagógica, cultural, disciplinar, administrativa e financeira de que as Universidades e Outras Instituições de Ensino Superior gozam sob beneplácito do Artigo 7º do Decreto 90/09, de 15 de Dezembro, das Normas Reguladoras do Sistema de Ensino Superior, caberá ao Conselho Científico e Pedagógico da Universidade escolher as modalidades que convém.

Com base no estudo empírico feito, as modalidades Semi-presencial e à Distância se enquadrariam melhor na implementação da proposta feita.

A modalidade de Ensino à Distância (EaD) já foi regulamentada pelo Decreto nº 59/ 20 de 3 de Março, estabelecendo as premissas e requisitos para a implementação da referida modalidade de ensino.

8.8. Proposta de modelo de formação pedagógica para a universidade angolana





Esquema nº 13 - Proposta do modelo de formação pedagógica docente

Legenda

Formação Pedagógica Primária	Formação Pedagógica Secundária
MAC – Modelo de Aplicação de Conhecimentos	MBCPPP – Modelo Baseado na Convergência entre Política Pública e Pesquisa
ACT – Acumulação de Conhecimentos Teóricos	PAP – Professor como Agente Político
PIA – Prática em Instituições de Aplicação	PVS – Professor que Vê e Sente
PT/ PA – Professores Tutores e ou Professores Assistenciais	PDCHP – Professor Dominante do Conteúdo e Habilidades Pedagógicas
MFPRA – Modelo de Formação Profissional que Reconhece o Aluno	MESPE – Modelo da Elevação do <i>Status</i> Profissional de Ensino
ASC – Aluno como Sujeito do Conhecimento	LUPA – Linguagem da Unidade do Professor com o Aluno
PSC – Primazia ao Significado dos Conteúdos	EP – Ensino como Profissão
CCS – Construir Conhecimentos Significativos	FCP – Fontes de Conhecimento do Professor

Quadro nº 3 – Legenda da proposta do modelo de formação pedagógica

Tendo em conta os Modelos de formação pedagógica, os formandos do curso de agregação pedagógica inicial, de acordo o plano curricular proposto, devem alcançar as competências transversais das unidades curriculares dos conteúdos do âmbito pedagógico que lhe são ministrados (obs. no ítem conteúdos de formação).

Esta ideia é fundamentada por Garcia (2013), ao defender que, na formação inicial, os formandos devem ter conteúdos psicopedagógicos, didáticos, de contexto, cultural e da

componente prática. Apesar de os formandos possuírem uma prática vicariante (Macedo, 2004), os mesmos terão uma oportunidade ímpar de vivenciar o ofício pedagógico por meio de seus professores que são autênticos mestres da educação.

Corroborando com esta posição, Formosinho, Machado e Mesquita (2015) defendem que, na formação inicial, há sentimentos contraditórios onde se incorporam as representações pré-existentes sobre o que é ser professor e sobre a realidade da vivência observada ao vivo.

Por sua vez, os formandos da formação secundária de nível 2 do curso de agregação pedagógica devem alcançar competências transversais aos conteúdos determinados no plano curricular de seu estudo. A apreensão do processo pedagógico deve ser mais efusiva, mais enfática.

8.9. Modelos teóricos Propostos de formação pedagógica dos docentes

Da revisão teórica do estudo empreendido e do estudo empírico a partir das variáveis que participaram no diagnóstico, transpareceram seleccionar modelos que melhor se adequam à formação de professores nos cursos de agregação pedagógica.

A experiência de 32 anos na carreira da docência, sendo 10 anos no ensino universitário, influenciaram para, de forma assertiva, se escolherem os modelos propostos.

8.9.1. Simbiose dos modelos de aplicação de conhecimentos e de formação profissional que reconhece o aluno para os cursos de agregação pedagógica primária

O Modelo de Aplicação de Conhecimentos privilegia o acúmulo de certos conhecimentos teóricos durante um período para que, posteriormente, sejam aplicados na prática; no caso dos professores, nas escolas de aplicação, onde são acompanhados pelos chamados professores metodólogos e sob controlo imediato de professores tutores ou assistenciais.

Ao lado da aplicação de conhecimentos, que se efectiva a posterior, os facilitadores nos cursos de agregação pedagógica devem, durante a formação, explorar as experiências vicariantes dos formandos. Esta acção pode convidar os formandos a exporem os constrangimentos com os quais se têm deparado no dia-a-dia, fazendo-os participar “na construção do currículo de formação”.

Apelar os enfoques do modelo de formação profissional que reconhece o aluno é assegurar que o formando seja partícipe da construção de conhecimentos significativos

para si mesmo. Para o efeito, deve ser activo no processo de Ensino-Aprendizagem, opondo-se, assim, ao cordão umbilical de magistrocentrismo que graça maior parte dos professores até hoje.

Por este facto, as competências a alcançar pelos formandos devem ter como base os seguintes princípios:

- Acumulação de Conhecimentos Teóricos;
- Prática em Instituições de Aplicação;
- Acompanhamento de Professores Tutores e ou Assistenciais;
- Consideração do Formando como Sujeito do Conhecimento;
- Primazia ao Significado dos Conteúdos;
- Construção de Conhecimentos Significativos.

8.9.2. Simbiose dos modelos baseados na convergência entre política pública e pesquisa e o da elevação do *status* profissional de ensino para os formandos do curso de agregação pedagógica secundária.

O Modelo baseado na Convergência entre Política Pública e Pesquisa consiste em descobrir elementos conexos que favorecem ou prejudicam o desenvolvimento das comunidades e em como o técnico, por meio dos resultados das pesquisas científicas deve aconselhar os governos, os políticos para elaborarem programas reais para o bem das comunidades.

Percebe-se que neste nível de formação, o profissional deve ser despertado a ser um agente político activo, não político partidário, que não somente consome o que lhe dizem mas participa através de vivências da comunidade, na concepção de ideias que ajudem a desenvolver as comunidades.

A elevação do *Status* Profissional de Ensino consiste em considerar o ensino não apenas como uma actividade educativa, mas também como uma profissão, porque além de, por meio de técnicas, estratégias e procedimentos de ensino, se construir a personalidade do formando, também se prepara o profissional para a sublime missão de preparação do profissional para a sua actuação social.

Este modelo pode invocar, num futuro breve, uma visão do governo e políticos no sentido de concederem bónus mensais que incluem material escolar, propinas e cestas básicas de alimentação aos estudantes da universidade durante o decurso da sua formação.

Os professores deste nível de formação devem adquirir competências a partir dos seguintes princípios:

- Princípio do Professor como Agente Político;
- Princípio do Professor que Vê e Sente;
- Princípio do Professor Dominante do Conteúdo e Habilidades Pedagógicas;
- Princípio da Linguagem da Unidade do Professor com o Formando;
- Princípio do Ensino como Profissão;
- Princípio das Fontes de Conhecimento do Professor.

8.10. Conteúdos dos cursos de formação pedagógica

Tendo em acordo os dados apurados no estudo empírico, observou-se que há uma necessidade de sugestão de mudança na concepção dos projectos pedagógicos dos cursos de agregação pedagógica que sejam contextuais para a Universidade Angolana, a fim de que haja eficiência e eficácia nas competências esperadas aos professores desta universidade.

Pelo facto, convém que haja distinção de níveis de formação pedagógica dos professores acompanhado com a distinção das unidades curriculares dos respectivos níveis de formação.

8.10.1. Conteúdos do curso de agregação pedagógica primária

Tratando-se de professores no exercício da docência, mesmo não sendo profissionais, embora tenham incorporados conhecimentos experienciais daqueles que foram seus docentes durante a formação secundária e mesmo na licenciatura, convém que lhes seja

proporcionado conteúdos específicos da profissão docente, a fim de que comecem a tratar, pelo menos, por “você” e não por “aquele”, a arte de docência.

Inspirando-se em Garcia (2013), na ideia de formação pedagógica inicial, ou seja, a formação pedagógica primária apresenta-se integrando unidades curriculares do curso de nível 1 cujos conteúdos são apresentados na tabela nº 8. Esses conteúdos são fundamentais para que os docentes iniciantes se acostumem com das vertentes do ofício do professor

Plano de Estudos do Curso de Agregação Pedagógica Primária

Tabela nº 8 - Unidades Curriculares do Curso de Agregação Pedagógica Primária

NO	CUC	SUC	Nome da Unidade curricular	NCUC	DOUC	GCDOUC
1		PG	Pedagogia Geral			
2		DG	Didáctica Geral			
3		HSA	Higiene Segurança e Ambiente			
4		PsP	Psicologia Pedagógica			
5		MIC	Metodologia de Investigação Científica			
6		Aap	Avaliação das Aprendizagens			
7		CE	Comunicação Educativa			
8		NEE	Necessidades Educativas Especiais			
9		Rac	Regulamento Académico			
10		PD	Prática Docente I			

Legenda da tabela:

NO – Número de Ordem

CUC- Código da Unidade Curricular

SUC- Sigla da Unidade Curricular

NCUC – Número de Créditos da Unidade Curricular

DOUC – Docente Orientador da Unidade Curricular

GCDOUC – Grau Científico do Docente Orientador da Unidade Curricular

O código das unidades curriculares será fornecido a partir da aprovação do projecto pedagógico do curso. O número de crédito dependerá do período aprovado para cada unidade curricular e da modalidade a ser aprovada para o efeito.

8.10.2. Conteúdos do curso de agregação pedagógica secundária

Essa formação é considerada como sendo de nível mais avançado, pois os formandos deste curso já tiveram a experiência de formação no curso de agregação pedagógica no nível 1 e, portanto, já se familiarizando e exercido na prática os aspectos técnicos do ofício do professor.

Esses professores para além das experiências primárias que têm nas suas acções pedagógicas, adicionadas as de fórum da formação e práticas pedagógicas simuladas, dominam *a priori* a leitura pedagógica numa sala de aula. Possuem o acervo teórico sobre as variáveis didácticas de ensino e conseguem contextualizá-las em cada situação crítica.

O ambiente de desenvolvimento dessas aulas deve corresponder com a maturidade pedagógica desses professores. A metodologia a adoptar em todo o processo pedagógico deve ser apropriado e incentivar muito a produção individual.

Os formandos deverão ter uma visão global dos paradigmas de educação nos diferentes contextos, aprimorar as estratégias de Ensino-Aprendizagem que condizem com o nível superior, bem como adquirir competências para a concepção do verdadeiro desenho de um programa da unidade curricular.

Os professores devem abraçar as diferentes ferramentas digitais para auxiliar o processo de Ensino-Aprendizagem e explorar os formandos na aquisição de conhecimentos de forma independente. Para tal, será necessário desenvolver significativamente a busca de informações para evitarem que sejam ultrapassados em informações que os estudantes levarem para debate nas salas de aula, e sejam empurrados a corrigirem o erro devido as desinformações que possuem.

A esses formandos deve-se exigir a produção verdadeiramente científica, pois são eles que devem ser o alfofre dos artigos científicos para que a instituição se torne conhecida no mosaico internacional do ensino superior. Por esta razão, um conhecimento profundo e objectivo das políticas públicas do governo e as apreensões ideológicas dos diferentes partidos políticos constituem uma necessidade enquanto académicos, a fim de que não desenvolvam a actividade docente em miopia.

Daí que as unidades curriculares deste nível de formação sejam diferentes, como se discriminam:

Plano de Estudos do Curso de Agregação Pedagógica Secundária

Tabela nº 9 - Unidades Curriculares do Curso de Agregação Pedagógica Secundária

NO	CUC	SUC	Nome da Unidade curricular	NCUC	DOUC	GCDOUC
1		PE	Paradigmas de Educação			
2		DES	Didáctica de Ensino Superior			
3		PC	Produção Científica			
4		TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação			
5		EPUC	Elaboração dos Programas das Unidades Curriculares			
6		CC	Comunicação Científica			
7		PoE	Políticas Educativas			
8		PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional			
9		RTL	Regulamento dos Trabalhos de Licenciatura			
10		Pdo	Prática Docente II			

Legenda Sobre a tabela:

NO – Número de Ordem

CUC- Código da Unidade Curricular

SUC- Sigla da Unidade Curricular

NCUC – Número de Créditos da Unidade Curricular

DOUC – Docente Orientador da Unidade Curricular

GCDOUC – Grau Científico do Docente Orientador da Unidade Curricular

8.10.3. Outras formas de formação pedagógica

Um professor profissional a sua respiração deve ser o ofício pedagógico cheio de optimismo, entusiasmo, motivação constante, vocação desmedida e esforço desinteressado.

Como os conhecimentos são dinâmicos, os professores com o nível 2 de formação de agregação pedagógica são os candidatos naturais dessas outras formas de formação pedagógica, sem desprimor a todos que são docentes universitários, quer estejam no nível primário ou secundário. Porém, seria como um estímulo para aqueles que se tenham superado de forma pedagógica, a fim de que o exerçam não apenas de ponto de vista técnico mas também pedagógico.

Sendo que essa outra forma de elevação das competências considera-se como uma respiração científica do professor, a sua produção deverá ter uma periodicidade e dependerá da dinâmica da instituição. A seguir algumas áreas de actuação para essa outra forma de actuação da formação pedagógica dos professores.

Tabela nº 10 - Outras Formas de Formação Pedagógica dos Professores

NO	CUC	SUC	Unidades Curriculares	NCUC
1		ATC	Avaliação de Trabalhos Científicos	
2		AAC	Avaliação dos Artigos Científicos	
3		ADD	Avaliação de Desempenho Docente	
4		AUC	Avaliação das Unidades Curriculares	
5		PGP	Participação em Grupos de Pesquisa	
6		MMR	Moderação em Mesas Redondas	
7		PAI	Participação na Avaliação Interna	
8		PAE	Participação na Avaliação Externa	

Legenda

NO – Número de Ordem

CUC – Código da Unidade Curricular

SUC – Sigla da Unidade Curricular

NCUC – Número de Créditos da Unidade Curricular

8.11. Método explorado para a avaliação e validação da proposta pelos peritos

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, pautou-se pela análise da avaliação da proposta pedagógica para a formação de professores da Universidade Angolana na técnica Delphi que, de acordo com Amado (2014), é a indicada quando se pretende que se alcancem consensos válidos sobre assuntos em relação aos quais não existe conhecimento certo ou exato [sic. exacto]. Essa avaliação é feita, geralmente, por um grupo de pessoas consideradas especialistas (p. 265).

De acordo com o mesmo autor, essa técnica possui bastante potencial, na medida em que pode conduzir à obtenção de resultados consensuais, provenientes do que pensam as pessoas que verdadeiramente estão envolvidas nesta análise.

Também apresenta uma vantagem na medida em que a análise é feita no anonimato de modo que as respostas dos especialistas não sejam influenciadas pelas identidades dos participantes.

Segundo Gomes (2013), o método Delphi proporciona recursos para a determinação da competência de especialistas com o fim de vinculá-los a distintas tarefas, como as económicas, as investigativas, as de predição e outras.

Apesar do método Delphi ser subjectivo, de acordo com Gomes (2013), constitui um procedimento para elaborar um quadro de avaliação de situações complexas e através de concepção estatística de opiniões de especialistas sobre o assunto tratado. Por esta razão, este método é utilizado no juízo intuitivo de um grupo de especialistas para obter um consenso de opiniões aferidas sobre o assunto.

O método, de acordo com Gomes (2013), consta de três principais características que são o anonimato, a retroalimentação controlada e a resposta estatística do grupo.

Tendo em conta o enquadramento teórico desenvolvido, o objectivo geral da investigação e o pressuposto teórico defendido determinaram-se indicadores como critérios de qualidade para a avaliação da possível efectividade da proposta. Os indicadores circunscreveram-se nos seguintes pontos:

1. Estruturação da proposta do modelo de formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana;
2. Coerência dos elementos que fazem parte da proposta do modelo de formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana;

3. Aplicabilidade da proposta do modelo de formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana;
4. Conteúdo dos diferentes níveis de formação da proposta do modelo de formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana;
5. Possibilidades do impacto da implementação do proposta do modelo de formação pedagógica de professores da Universidade Angolana.

Para a avaliação da proposta feita foram seleccionados dez especialistas, todos eles professores doutores com média de tempo de serviço no ensino universitário entre os vinte e quatro anos, sendo que cinco são do género feminino e os restantes, como é óbvio, do género masculino. Os mesmos têm as seguintes categorias: dois professores catedráticos, quatro professores associados e quatro professores auxiliares.

Foi-lhes aplicado um inquérito especial (apêndice 4) com 5 indicadores e uma escala valorativa cujas correspondentes quantitativa da qualitativa são as seguintes:

C1 = (Excel) Excelente

C2 = (MB) Muito bom

C3 = (B) Bom

C4 = (Suf) Suficiente

C5 = (M) Mau

Deu-se-lhes oportunidade para comentar em cada um dos espaços dos indicadores após a apreciação. Todos os comentários apresentados para aqueles que assim se procederam não contrariaram em nenhum momento o espírito do modelo da propsta.

8.12. Processamento, análise e avaliação da proposta pelos peritos

O processamento, análise e avaliação foi feito de acordo com os procedimentos da estatística e do método Delphi. O procedimento para a concepção da primeira tabela foi introduzir os dados de cada inquérito do especialista na mesma, atendendo a atribuição dada a cada um dos indicadores na escala valorativa. No final, apresentam-se os totais de cada indicador a partir das informações avançadas pelos especialistas, como se pode observar na tabela a seguir.

Tabela nº 11 – Processamento dos resultados dos especialistas

Especialistas		Indicadores				
Nº	1	2	3	4	5	
1	C1	C2	C2	C1	C1	
2	C2	C2	C2	C2	C2	
3	C3	C3	C2	C3	C1	
4	C2	C2	C2	C1	C2	
5	C2	C3	C2	C2	C2	
6	C1	C1	C2	C1	C2	
7	C3	C3	C3	C3	C3	
8	C3	C3	C3	C3	C2	
9	C4	C3	C2	C2	C3	
10	C3	C3	C3	C2	C2	
Totais	C1	2	1	0	3	2
	C2	3	3	7	4	6
	C3	4	6	3	3	2
	C4	1	0	0	0	0
	C5	0	0	0	0	0

Para processar o resumo dos dados dos especialistas, concebeu-se a tabela a seguir, em que se considerou, na coluna vertical esquerda, os indicadores (questões) bases de avaliação e validação, ao passo que as restantes colunas verticais a direita da coluna dos indicadores enumeram as categorias valorativas, cujas correspondentes quantitativa da qualitativa foram apresentadas acima.

Tabela nº 12 – Totais dos resultados do inquérito aos especialistas

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	2	3	4	1	0
2	1	3	6	0	0
3	0	7	3	0	0
4	3	4	3	0	0
5	2	6	2	0	0

Processamento estatístico – Método Delphi

- a) Critério de expertos. Total de aspectos a validar – 10

Os aspectos a validar são dez, correspondentes ao número de especialistas consultados por meio do inquérito, para emitirem as suas opiniões acerca da proposta feita. A partir desse processamento obteve-se, para um dos elementos (indicadores, colunas

horizontais), dez avaliadores (totais) depois de observar e somar as frequências avaliativas em cada uma das categorias, como se pode verificar na tabela a seguir.

Tabela nº 13 – frequências absolutas dos dados dos especialistas

Nº	Elementos	C1	C2	C3	C4	C5	Totais
1	I.1	2	3	4	1	0	10
2	I.2	1	3	6	0	0	10
3	I.3	0	7	3	0	0	10
4	I.4	3	4	3	0	0	10
5	I.5	2	6	2	0	0	10

b) Frequências Relativas Acumuladas

A tabela a seguir foi construída considerando a acumulação de valores das frequências a fim de alcançar, para cada indicador, o número de aspectos a validar. Considerou-se como base todo o valor da primeira categoria (C1) das frequências absolutas, sendo adicionado a esse o valor da segunda categoria, da terceira e assim sucessivamente até atingir o valor dos aspectos a validar, conforme se pode constatar na tabela a seguir.

Tabela nº 14 – Frequências relativas acumuladas

Nº	Aspectos	C1	C2	C3	C4	C5
1	I.1	2	5	9	10	10
2	I.2	1	4	10	10	10
3	I.3	0	7	10	10	10
4	I.4	3	7	10	10	10
5	I.5	2	8	10	10	10

c) Frequências Relativas Acumuladas segundo o método Delphi

A tabela das frequências relativas acumuladas foi concebida tendo em conta o instrutivo do método Delphi que orienta o cálculo por meio da divisão do valor da frequência de cada categoria em cada um dos indicadores pelo número de especialistas; e este quociente deve aproximar-se a dez milésimas.

Pelo facto de a quinta categoria valorativa, correspondente à quantitativa C5 e à qualitativa – Mau –, não ter obtido nenhum valor nos cinco indicadores submetidos à avaliação dos especialistas, essa coluna é eliminada. E assim, buscam-se quatro pontos de corte, como se apresenta na tabela a seguir.

Tabela nº 15 - Frequências relativas acumuladas segundo o método Delphi

Nº	Aspectos	C1	C2	C3	C4
1	I.1	0,2	0,5	0,9	0,9999
2	I.2	0,1	0,4	0,9999	0,9999
3	I.3	0,00	0,7	0,9999	0,9999
4	I.4	0,3	0,7	0,9999	0,9999
5	I.5	0,2	0,8	0,9999	0,9999

d) Construção da tabela de pontos de corte

Na construção da tabela de pontos de corte, percorreu-se os seguintes procedimentos:

Primeiro: a partir da tabela das frequências relativas acumuladas, para cada número decimal obtido em cada categoria e indicador, recorre-se à Tabela de Distribuição Normal Padrão (**Z**, anexo nº 9 e 10).

Segundo: na Tabela de Distribuição Normal Padrão, busca-se a área que mais se aproxima a cada frequência relativa acumulada e, horizontalmente, na primeira coluna a esquerda aparece o valor de **Z** até as décimas e, verticalmente, na primeira coluna se encontram as centésimas desse valor.

N é o resultado da divisão das somas de todas as soma (29,05) pelo produto do número de indicadores (5) e o número de categorias (5).

$$N = 28,15 / 5 \times 5 = 28,15 / 25$$

$$N = 1,13$$

P é o resultado da soma dos valores das categorias (C1+C2+...) dividido pelo número de categorias (4) resultantes do ponto de corte. Assim, tem-se:

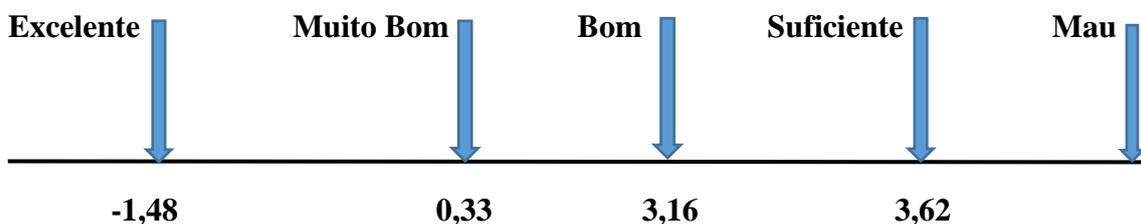
$$P = C1 + C2 + C3 + C4 / 4$$

Tabela nº 16 – Pontos de corte

Nº	Aspectos	C1	C2	C3	C4	Suma	P	N-P
1	I.1	-0,84	0,00	1,29	3,62	4,07	1,02	0,11
2	I.2	-1,28	-0,25	3,62	3,62	5,71	1,43	-0,3
3	I.3	-3,90	0,53	3,62	3,62	3,87	0,97	0,16
4	I.4	-0,52	0,53	3,62	3,62	7,25	1,81	-0,68
5	I.5	-0,84	0,85	3,62	3,62	7,25	1,81	-0,68
Suma		-7,38	1,66	15,77	18,1	28,15		
P. de corte		-1,48	0,33	3,16	3,62		1,408	

Valores de Escala dos Limites Superiores de Categoria

Esquema nº 14 - valores da escala dos limites superiores de categorias



O processamento e a análise dos dados mostram que os indicadores 3, 4 e 5 resultaram avaliados como “Muito bom” (categoria C2), ao passo que os indicadores 1 e 2 obtiveram a avaliação de “Bom” (categoria C3), o que indica que os especialistas consultados concordam com opinião segundo a qual a solução proposta pode resultar efectiva.

Embora no guião do inquérito aplicado aos especialistas para a avaliação da possível efectividade da proposta se tenham também incluído espaços para fazer alguns comentários, os peritos não acrescentaram nenhuma opinião distinta ao conteúdo da proposta apresentada.

Conclusões

Da problemática levantada, do seu objecto de estudo e do objectivo geral, alinhados com as categorias concebidas advindas das questões de investigação, a revisão teórica, os fundamentos empíricos, e a proposta sugerida para contribuir de forma prática na diminuição do impacto do problema de docentes que orientam aulas na universidade, urge a necessidade de se apresentar as conclusões a que esse trabalho chegou.

A temática pesquisada foi oportuna, uma vez que o fim último, que é a qualidade dos quadros lançados ao mercado, passa, necessariamente, pela qualidade dos mediadores dos conhecimentos durante o processo de Ensino-Aprendizagem. Essa qualidade não se adquire fora das diferentes maneiras de formação de docentes que municiam as competências para esse desiderato.

Foi possível compreender o processo de formação de professores para municiá-los com as competências necessárias para o exercício de docência no ensino superior.

O processo de formação de docentes torna-se promissor se respeitar a política de formação pedagógica nas suas diferentes áreas, impregnada na visão do país traduzida no Plano Nacional de Formação de Quadros, cujos alicerces são as leis de bases que sustentam o sistema de educação e ensino. A qualidade da formação depende da qualidade da sua concepção.

É de lei que as instituições pedagógicas preparem e habilitem os professores e demais agentes de educação as acções de actualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação, às instituições não voltadas, essencialmente, para a formação de professores.

Há condições do ponto de vista político partidário no que diz respeito a preocupação da qualidade dos professores. Assim defendem os programas de governo nos manifestos dos círculos eleitorais dos partidos políticos em Angola.

Há variadíssimas formas, modalidades e tipos de formação pedagógica dos professores. Cada gestão deve tirar proveito e seleccionar a forma viável, a modalidade mais conveniente e o tipo adequado para alcançar os seus objectivos de acordo a visão, missão e valores da instituição.

Existem variadíssimas competências específicas e exclusivas para o exercício da docência no Ensino Superior como foram descritas nesse trabalho. É dessas competências que os docentes se valem para orientar as aulas sem medo de se colocar na sala de aula.

De forma inicial, qualquer docente universitário deve ter o domínio das competências como o trato do conteúdo de ensino, que o integra ao contexto curricular e histórico-social, utilizar diferentes formas de ensinar, apropriar-se das formas de linguagem corporal/ gestual e fomentar a participação do estudante na aula.

As competências acima referidas são um facto quando há uma formação bem planificada com professores formadores competentes, que amam a sua vocação e têm a formação compatível com o nível de exigências da instituição.

A formação de professores não é uma tarefa fácil e leve. Ela é exclusiva e singular pelo facto de oferecer uma formação dupla – académica e pedagógica; por formar profissionais para além da docência, porque coexiste entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Nos séculos XVIII e XIX surgiram as preocupações do perfil do professor, quem seria responsável pela sua contratação e quem o devia nomear. Então apareceram, pela primeira vez, as instituições de formação pedagógicas, qualquer instituição que não aposte na formação de seus professores em pleno século da proliferação da ciência e do conhecimento, defende como estando a viver nos séculos XVI, XV, XIV, XIII e outros anteriores, isto é, ao invés de progredir, está a regredir.

É imprescindível a formação pedagógica de docentes do ensino superior, pelo facto de que, maioritariamente, esses docentes raramente ostentam uma formação de magistério que lhes outorga o exercício de docência com mestria, brio e profissionalismo; pelo facto de estarem despidos de competências primárias para a mediação de conhecimentos durante o processo pedagógico.

Para que haja maior fluidez na acção e dinâmica de formação pedagógica de professores, é indispensável a presença de um órgão que tenha a preocupação reflexiva, exclusiva única e somente por cursos dessa natureza, como é o caso do Departamento de Inovação Docente de Ensino Superior proposto nesse trabalho.

Existem quatro forças interactivas que contribuem para o desenvolvimento da acção do professor: as expectativas pessoais e familiares, a tensão e os sentimentos, o progresso amadurecimento profissional e as mudanças de expectativas entre a visão institucional e o investimento pessoal.

Em cada uma dessas formações existem três modelos de currículo sendo o integrado, o colaborativo e o segmentado. Cada instituição promotora da formação pedagógica de professores deve seleccionar aquele que melhor se adapta à realidade e às ansiedades dos seus professores.

Dentre várias matérias, há as indispensáveis que se consideram como o núcleo da formação pedagógica dos professores, as chamadas de componentes do processo de Ensino-Aprendizagem: os objectivos, os conteúdos, os métodos, os meios e/ou recursos didácticos, as formas de organização do processo de Ensino-Aprendizagem, a formação de capacidade, atitudes, convicções, valores, hábitos, habilidades e a avaliação.

A instituição que não alinha e não tem como desafios a formação dos seus docentes candidata-se a um desaparecimento, ao que comumente se pode chamar de selecção natural académica, pelo facto de não se registar um *marketing* positivo na prestação de seus serviços.

Existem muitos modelos de formação pedagógica. Cabe a cada gestor seleccionar aqueles que se adequam a sua realidade e ao contexto. Para esta pesquisa e conhecida a instituição, propôs-se os seguintes modelos: Modelo aplicacionista de conhecimentos; Modelo de formação profissional que reconhece o aluno; Modelo baseado na convergência entre a política pública e a pesquisa; e o Modelo da elevação do *status* profissional do ensino.

Percebeu-se que os formandos desconhecem as políticas da instituição no que diz respeito a formação pedagógica de docentes. Por outra, mostraram um cepticismo quanto às áreas de formação que têm sido implementadas nestes cursos.

A universidade Angolana aplica a estratégia de formação do tipo residencial, onde se aglutinam todos os formandos durante um período definido. A avaliação das formações por parte dos formandos, foi positiva.

Os professores formadores são bons. A formação tem decorrido em forma de módulos com a duração de uma semana. Os conteúdos ministrados, na visão dos formandos, adequam-se às necessidades dos cursos de formação. Não há distinção entre conteúdos para professores iniciantes e os de formação contínua, isto é, e considerando a terminologia adoptada posteriormente, entre os conteúdos de formação de docentes de nível primário e conteúdos de formação de docentes de nível secundário.

A admissão de docentes é feita em cumprimento dos normativos legais e aplicados na República de Angola. Não são conhecidas as competências que devem ter um docente universitário para além da boa orientação da aula e tampouco se conhecem outras vias de formação pedagógica que podem adicionar aos docentes as competências requeridas.

A aposta na formação e superação de competências dos docentes é a garantia da continuidade da instituição no mosaico da formação de quadros de qualidade. De contrário é uma falência anunciada pela selecção académica natural.

Ficou claro que não se conhecem os modelos de formação aplicados, tampouco os tipos de formação explorados nos cursos de formação pedagógica.

Os professores formadores não conhecem as políticas de formação pedagógica aplicadas na Universidade Angolana. Pelo facto de serem somente formadores e não docentes da instituição, não conhecem na totalidade os critérios de admissão de docentes. Os formadores não participam na concepção do projecto dos cursos de formação, por isso desconhecem as áreas de formação de docentes. No entanto, incentivam a continuidade dos cursos de formação de docentes independentemente dos graus académicos que ostentam a fim de que lhes seja introduzido ao abc do ofício docente.

Nos cursos ministrados na formação de docentes não há sistematicidade, continuidade, apesar de que os professores, na sua maioria, são técnicos e não pedagogos, o que torna as formações volúveis e inconsistentes. Não há exploração de outras vias de formação para a superação docente, para além dos cursos de agregação pedagógica.

A comunicação entre a universidade e o corpo de formadores não é objectiva nem profunda, pois esses não têm domínio dos critérios de admissão dos docentes que eles formam, o que é mau, pois quando melhor se conhecer multilateralmente o formando, melhor se lhe prestará a formação multilateralmente.

Os professores formadores apontaram somente, como competências para a docência no ensino superior, os conhecimentos técnicos nas áreas de formação, a apropriação dos aspectos didáctico-pedagógico e o cumprimento dos quatro pilares de educação definidos pela UNESCO. Também aferiram a necessidade de adicionarem outras competências como as avançadas descritas por diferentes autores nesse trabalho.

Os formadores unanimemente atribuíram valor a formação pedagógica de docentes, não só para o bem da instituição no espaço de formador de quadros mas também para a dimensão pessoal do docente no exercício da sua actividade.

Os formadores desconhecem os modelos e as modalidades de formação que se aplicam na universidade Angolana.

Do diagnóstico aplicado aos gestores do curso de agregação pedagógica, resultaram informações surpreendentes que revelaram apenas uma réplica de um contexto, cultura e identidade diferentes do curso, pois, apesar de apontarem como critérios de admissão o cumprimento a rigor dos normativos em vigor nos cursos de agregação pedagógica, são apontados como conteúdos somente aspectos relevantes da didáctica de ensino superior, sem a distinção de conteúdos ou níveis de formação, como se propõe neste trabalho. Como todas as actividades evoluem, a avaliação dos cursos feita pelos gestores, é positiva.

É positivo o facto apontado de oitenta por cento dos docentes têm a formação pedagógica e de reconhecem que as outras formações definidas e contínuas são necessárias.

O auto-didactismo e a exploração de tecnologias digitais de informação e comunicação são alguns dos recursos apontados para a elevação de competências dos docentes.

Com o objectivo de analisar o processo de formação pedagógica dos docente do ensino superior na universidade em questão, a pesquisa teve as seguintes perguntas norteadoras relativas a Universidade Angolana, cujas aferições apresentam-se a seguir:

- **Existem políticas de formação pedagógica aplicadas aos professores**, que se resumem nos cursos de agregação pedagógica, apesar do mesmo não ser da sua autoria. Ao nível do governo a política de formação de professores está plasmada nos normativos que sustentam o sistema de educação e ensino. Adicionam-se a esses os discursos orientadores dos órgãos de tutela do ensino superior em Angola preocupadas com a qualidade de ensino/ aprendizagem. Os programas dos partidos políticos que aspiram ou querem manter o poder defendem, também, nos seus programas de governo a formação de professores para a qualidade de ensino/ aprendizagem.

- **Quanto a formação pedagógica oferecida aos professores** entendeu-se que a única é o curso de agregação pedagógica, sem diferenciação em formação inicial e contínua. É única e estática. Não é progressiva.

- **Sobre as competências necessárias para o exercício da docência na IES**, verificou-se que as mesmas não foram enumeradas por nenhuma das variáveis dos entrevistados. Apesar de serem muitas competências e complexas os entrevistados não puderam mencionar algumas como as de aptidões, de personalidade, relacionais e técnicas.

- **Em relação ao entendimento sobre a importância da formação pedagógica para o professor** foi possível apreender que a IES pesquisada percebe que a formação pedagógica é importante para actualizar os professores na mediação de conhecimentos e quando essas formações não se fazem sentir a IES estará voltada ao fracasso no processo de ensino/ aprendizagem.

- **Sobre os modelos e as modalidades aplicados na formação pedagógica dos professores**, foi possível perceber que a IES pesquisada não aplica nenhum modelo. A única modalidade que é explorada é a presencial.

- **Quanto ao modelo que melhor se adapta na formação pedagógica dos professores da instituição** foi possível apreender bem a forma de exploração do curso de agregação pedagógica que a IES implementa. Pelo que são dois modelos que melhor se adaptam na IES: Para a formação inicial ou primária adaptam-se a simbiose do Modelo de Aplicação dos Conhecimentos e o Modelo de Formação Profissional que Reconhece o Aluno e, para a formação secundária adaptam-se a simbiose do Modelo Baseado na Convergência entre Política Pública e Pesquisa e o Modelo da Elevação do *Status* Profissional de Ensino.

- **Para a Angola estar no *Ranking* das melhores instituições de educação superior em África**, são necessários explorar vários factores: investir não só na formação de professores para se elevar as suas competências pedagógicas mas também no incentivo a investigação e produção científica, melhoria das condições de trabalho como investimentos no apetrecho dos laboratórios, fixação da quota do Orçamento Geral do Estado para o sector acima de vinte e cinco por cento e na melhoria da condição salarial dos professores.

Os gestores revelaram desconhecimento dos modelos, dos tipos e das modalidades de formação nos cursos de agregação pedagógicas. Tal constatação dá razão ao porquê de os formandos e os formadores não terem domínio dessas outras modalidades.

Ficou patente que, apesar de a Universidade Angolana ter onze anos de existência e ser autónoma do ponto de vista da sua estrutura, organização dos processos, não se despiu da cultura da Universidade de Referência.

A proposta feita para os cursos de formação de docentes na Universidade Angolana obteve uma avaliação positiva dos especialistas sobre a sua possível efectividade.

A aplicabilidade, o conteúdo dos diferentes níveis, o impacto da implementação da proposta foram avaliados, pelos especialistas consultados, como “Muito Bom”. Na sequência, a estrutura e a coerência dos elementos da proposta tiveram uma avaliação qualitativa de “Bom”.

Este foi uma pequena contribuição para a universidade, a fim de melhorar os cursos de formação dos seus docentes para que se atinja a qualidade dos processos pedagógicos.

Recomendações

Das conclusões abstraem-se as seguintes recomendações:

a gestão não deve olhar apenas para as formações pedagógicas mais convencionais, mas deve ser aberta para outras, como a integração do profissional em grupos de pesquisa, a avaliação de trabalhos científicos, da avaliação de desempenho docente, da avaliação institucional interna ou externa, revisão de artigos científicos, edição e redacção de revistas científicas entre outras formas de formação que também capacitam os seus professores para elevarem as suas competências.

A formação pedagógica deve versar-se sobre as necessidades primárias e prementes dos professores. Daí a importância de explorar, na formação pedagógica de professores, as áreas profissional, metodológica e moral profissional.

Na formação pedagógica de professores devem-se distinguir os níveis de formação inicial – denominados nesse trabalho como formação pedagógica primária e o de formação contínua – denominado nesse trabalho como formação pedagógica secundária para se distinguirem também os respectivos conteúdos, a fim de que as formações não se tornem pouco atractivas e de pouco interesse.

Durante as formações, devem se aflorar as matérias escondidas, mas existentes, como os diferentes medos que os professores podem ostentar e as possíveis patologias advindas do exercício com zelo e responsabilidade, para que cada formando se previna.

Que a Universidade Angolana crie na sua estrutura o Departamento de Inovação Docente que deve ter a responsabilidade de reflectir sobre a formação pedagógica de docentes.

Que as próximas pesquisas de género ensaiem a proposta do Projecto de Formação Pedagógica dos Professores da Universidade Angolana, para, na prática, abstrair a efectividade da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. C. & Masetto, M.T. (1990). *O professor universitário em aula: práticas e*

- princípios teóricos* (10^a.ed.). São Paulo, Brasil. MG editores associados Ltda
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Coleção desenvolvimento profissional de professores. Vila Nova de Gaia, Porto, Portugal: Editora Fundação Manuel Leão
- Almeida, M. I. de (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Amado, J. (Coord^o) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3^a. ed.). Coimbra, Portugal: Editora Universidade de Coimbra.
- Angola (2015). *Exame Nacional 2015 da Educação para todos: relatório de Monitorização Sobre Educação para todos (2014)*. Seúl, Coreia.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Editora edições 70
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Editora edições 70
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- Bernardini, C. H. (Org.) (2009). *Docência: desafios teóricos e práticos da profissão*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora 7 Letras.
- Bíblia Sagrada (2010). *Estudo de Gênebra, Revista e Ampliada*. São Paulo, Brasil: Sociedade Bíblica Brasileira.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção ciências da educação. Porto, Portugal: Porto editora
- Bloom, B. S.; Engelhart, M.D.; Furst, E. J.; Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1976). *Taxionomia de objectivos educacionais*. Vol 1. São Paulo, Brasil: Editora globo.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora
- Campos, C. de M. (2007). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Editora vozes.
- Cardoso, A.; Teixeira, E.; Spilker, M. J.; Silva, M. P. & Oliveira, N. M. (2011). *Análise de conteúdo de uma entrevista semi-estruturada*. Recuperado em <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>
- Carapeto, C. e Fonseca, F. (2012). *Ética e Deontologia: manual de formação*. Lisboa, Portuga: Editora Dossier, Comunicação e Imagem www.dossier.com.pt
- CASA-CE (2012). *Programa de governo para o quinquénio 2012-2017*. Luanda, Angola.

- Comenius, J. A. (1996). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. s/l: editora: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cordeiro, J. (2012). *Didática* (2ª.ed.). São Paulo, Brasil: Editora contexto
- Correia, H. P. (2017). *A formação pedagógica de professores do ensino superior e suas implicações no modo de ensinar*. Texto inédito. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- CRA-Angola (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda, Angola.
- Cunha, M. I. da (Org); Marin, A. J.; Moreira, A. F. B.; Monteiro, D. C.; Bueno, J. G. S.; Giovanni, L. M;... & Mello, S. M. (2010). *Trajetórias e lugares de formação da Docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Brasília, Brasil: Junqueira & marin editores.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Debesse, M. (1982). *Un problema clave de la educación escolar contemporânea*. s/l. s/e.
- Decreto Executivo nº 2/ 20. suspende as aulas no subsistema de ensino superior e orienta actividades académicas a distância. 19 de Março, Luanda, Angola.
- Decreto-Executivo nº. 10/05. *Distribuição da Carga Horária Escolar*. Diário da República nº 11, I Série, de 26 de Janeiro. Luanda, Angola
- Decreto Executivo nº 108/ 20. *Regulamento da auto-avaliação das instituições de ensino superior*. Diário da República nº 26, I Série de 9 de Março. Luanda, Angola.
- Decreto Executivo nº 1/95, de 19 de Maio, Criação do Centro Universitário da Huíla
- Decreto Executivo nº 59/20. *Aprova o regulamento das modalidades de ensino a distância e semi-presencial no subsistema de ensino superior*. Diário da República nº 23, I Série de 3 de Março.
- Decreto Lei nº 05/09, de 7 de Abril, Criação da Universidade Manudme Ya Ndemofayo
- Decreto-Lei n. 90/ 09 sobre a Normas Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior. Luanda, Angola
- Decreto Presidencial nº 142/20. *Declaração do estado de calamidade pública*. Diário da República nº 70, I Série de 25 de Maio. Luanda, Angola
- Decreto Presidencial nº 191/ 18. *Estatuto da carreira docente do ensino superior*. Diário da República nº 118, I Série de 8 de Agosto. Luanda, Angola

- Decreto Presidencial nº 173/17. *Cria 8 instituições de ensino superior*. Diário da República nº 131, I Série, de 3 de Agosto. Luanda, Angola
- Donaciano, B. & Almeida, L. S. (2014). A prática pedagógica responsável do docente: princípio motivador de uma aprendizagem consciente e de qualidade na Universidade Pedagógica de Moçambique. In A.L.Araújo; A.A. Martins; A.F. Alves; A.O. do Amaral & L.S. Almeida (Coords). *Livro de actas do II Seminário Internacional “cognição, aprendizagem e desempenho* (pp.60-71). Braga: Universidade do Minho.
- Durkheim, E. (2011). *Educação e Sociologia: textos fundamentais de educação*. Petrópolis - Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes
- Enricone, D. (Org.); Stobäus, C.D.; Faria, E.T.; Mosquera, J.J.E.; Portal, L.L.F.; Abrahão, M.H.M.B.;...Grillo, M. C. (2008). *A docência na educação superior: sete olhares*(2ª.ed.). Porto Alegre - Rio do Sul, Brasil: Editora Edipucrs.
- Estrela, M. T. (2010). Ética e pedagogia no ensino superior. Em C. Leite (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto, Portugal: Legis editora, pp. 11-27
- FEA-USP (2014). *O que é a economia?* Recuperado em <https://www.fea.usp.br/economia/graduacao/o-que-e-economia>
- Fernandes, L. C. (2008). *Os medos dos professores... e só deles*. Lisboa, Portugal: s/e.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós
- Formosinho, J.; Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*.Lisboa, Portugal:Edições Sílabo
- Gadotti, M. (2010). *História das ideias pedagógicas*(8ª.ed.). Série educação. São Paulo, Brasil: Editora Ática
- Garcia, C. M. (2013). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Garza, A. M^a. G. (2009). *Educación holística: la pedagogia del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas S.A.
- Goguelin, P. (1971). *A formação contínua dos adultos*. Coleccção saber. Publicações Europa-América
- Gomes, I.; Cuevas H. R. De las; Castro, A. F. de & González, D. (2013). *Software evaluación de expertos por el método Delphi para el pronóstico de la*

- investigación agrícola*. Revista Ciencia Técnica Agropecuaria (4). pp. 6-22
- Guli, E.N. (2018). *Gestão do ensino superior em Angola: possibilidades e constrangimentos nas IES do Sul*. Dusserdorf, Alemanha: Novas Edições Académicas.
- Guli, E.N. (2010). *Uso das TIC no ensino da pedagogia*. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Universidade Autónoma de Barcelona. Barcelona, Espanha
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practise of teaching. Teaching and teacher educational*. Recuperado em Doi 10.1016/ S0742-051
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. São Paulo, Brasil: Editora Mc Graw-Hill
- Instituto Superior Politécnico Privado Cinco (2018). *Regulamento de trabalhos de fim de curso*. Espaço do saber, Angola: CDIC-ISPP5
- Instituto Superior Pedagógico Específico (2016). *Regulamento de trabalhos de fim de curso*. Espaço do saber, Angola: CDIC-ISPE.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck
- Katz, L. G.; Raths, J. D. (1985). *Dispositions as Goals for teacher education. Teaching and teacher education*. s/e. s/l.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris, France: Les éditions d'organisations
- Lei n° 32/20. *Altera a lei n° 17/16 Lei de bases do sistema de educação e ensino*. Diário da República n° 123, I Série de 12 de Agosto. Luanda, Angola
- Lei n. 17 / 16. *Bases de sistema de educação e ensino*. Diário da República n° 170, I Série de 7 de Outubro. Luanda, Angola
- Leite, C. & Ramos, K. (2010). *Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate*. Em C. Leite (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto, Portugal: Legis editora, pp. 29-44
- Lessard-Hérbert, M.; Goyette, G. & Boutin Gérald (2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (4ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editora Instituto Piaget
- Libâneo, J. C. (2009). *Didática: Coleção Magistério, Série Formação do Professor*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática* (29ª reimp). São Paulo, Brasil: Cortez editora
- Lindo, A. P. (2012). *Competencias docentes para el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca Ediciones S.A

- Lindo, A. P. (2011). *Para quê educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*(2ª.ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos educación y sociedad
- Luckesi, C. C. (2011). *Filosofia da educação*(2ª.ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: Editora Pedagógica e Universitária
- Lukamba, A. (2010). *Desafios éticos colocados pela clonagem: temores para a África*. Luanda, Angola: Edições Paulinas
- Macedo, L. (2004). *Ensaaios construtivistas da Psicologia*. São Paulo, Brasil: Editora Casa do Psicólogo.
- Madeira, M.C. (2011). *Professor Universitário: aprimorando o desempenho*. São Paulo, Brasil: Editora Sarvier.
- Madeira, M. C. (2010). *Sou professor universitário; e agora? Manual de primeira leitura do professor* (2ª.ed.). São Paulo, Brasil: Editora Sarvier.
- Macksenas, P. (2003). *Sociologia de educação*. São Paulo, Brasil: Editora Loyola
- Marini, T. (2013). *A função do ensino e a formação do professor universitário*. São Paulo, Brasil: Editora Paulus
- Masetto, M. (Org.) (2012). *Inovação no ensino superior*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Masetto, M. T. (2003). *Competências pedagógica do professor universitário*(4ª. imp.). São Paulo, Brasil: Summus editorial.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa, Portugal. Editora: edições sílabo.
- Miranda, F. S. & Echevarría, H. R. (2017). *Aplicação da Didáctica no Ensino Superior: Recomendações úteis*. Luanda, Angola: Editora Mayamba
- Morosini, M. C. (org.); Isaia, S. M. de A.; Ariza, R. P.; Toscano, J. M.; Cunha, M. I. da; ... Chaves, S. M. (2001). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (2ª. ed.). Brasília, Brasil: Plano Editora
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul-Brasil: Editora Sulina.
- MPLA (2008). *Programa de governo para o quadriénio 2008-2012*. Luanda, Angola
- MPLA (2012). *Programa de governo para o quinquénio 2012-2017*. Luanda, Angola
- Nóvoa, A. (Org.); Hameline, D.; Sacristan, J.G.; Esteve, J.M.; Woods, P. & Cavaco, M.H. (1999). *Profissão professor*(2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto editora

- Oñate, M. (2010). *Utilización del método Delphi en la pronosticación: una experiencia inicial*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto, Portugal. Editora Porto.
- Perrenoud, P.; Thurler, M. G.; Macedo, L. de; Machado, N. J. & Allessandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Brasil. Editora Artmed
- Pessanha, M. (2015). *Psicologia da educação*. Porto, Portugal: Plural editora
- Piletti, C. (2010). *Didática Geral*(24ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Ática
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. das G. C. (2012). *Docência na ensino superior* (4ª Edição. São Paulo, Brasil: Editora Cortez
- Pina, A. (2015). *O homem e a cidadania*. Luanda, Angola: Editora Mayamba
- Plano Nacional de Formação de Quadros (2012-2017-2020). Luanda, Angola
- Priggol, E. L. & Behrens, M. A. (2014). *A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com a sua prática pedagógica*. Recuperado em doi: 100-0.pdf.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico:métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª. ed.). Novo Hamburgo-Rio Grande do Sul, Brasil: Editora Universidade Feevale.
- Rodrigues, M. & Ferrão, L. (2006). *Formação pedagógica de formadores: da teoria à prática, entidades públicas e privadas, e-formação e e-learning*. Lisboa, Portugal Lidel edições técnicas.
- Rudenko, R. (1981). *Compêndio de Pedagogia*. Havana, Cuba: s/e.
- Sarramona, J. (2008). *El educador* in A. J. Colom (Coord); J. L. Bernabeu & E. Dominguez. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Espanha: Editora Ariel Educación – nueva edición ampliada y actualizada. pp.183-199
- Silva, F. H. L. da (2001). *Os processos pedagógicos*. Recuperado de <https://www.coladaweb.com/pedagogia/os-processos-pedagogicos>
- Simões, A. J. R. (2016). *Metodologia de investigação científica: a investigação científica*. Tomo I. Luanda, Angola: Editora Mayamba.
- Shulman, L. S. (2014). *O conhecimento e o ensino: fundamentos para a nova reforma*.

vl. 4. nr 2. cadernoscenpec. São Paulo, Brasil. pp. 196-229

- Sparks, D.; Loucks- Horsley, S. (1990). *Models of staff development*. s/l. s/e.
- Tamo, K. (2012). *Metodologia de investigação em ciências sociais: como elaborar um trabalho de fim de curso em gestão*. Luanda, Angola. Capatê publicações Lda.
- Tardif, M.(2014). *Saberes docentes e formação profissional*(16ª. ed.). Petropolis-Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes
- Teixeira, E. F. B. (2006). *A educação do homem segundo Platão*(4ª.ed.). São Paulo, Brasil: Paulus editora.
- Teodoro, A. & Vasconcelos, M.L. (org.); Duarte, J.B.; Masetto, M.T. & Sousa, O.C. de (2012). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*(3ª.ed.). Coleção AcadeMack,13. São Paulo, Brasil: Cortez editora
- Thurler, M.G. & Perrenoud, P.(1994). *A escola e a mudança: contribuições Sociológicas – cadernos de inovação educacional*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Trindade, R. (2010). O ensino superior como espaço de formação: do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. Em C. Leite (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto, Portugal: Legis editora, pp. 75-98
- UNITA (2008). *Programa de governo para o quadriénio 2008-2012*. Luanda, Angola
- UNITA (2012). *Programa de governo para o quinquénio 2012-2017*. Luanda, Angola
- Vasconcellos, C. dos S. (2010). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e o projeto político-pedagógico*(20ª. ed.). São Paulo, Brasil: Libertad editora.
- Veiga, A. M. (2003). *A educação hoje: a realização integral e feliz da pessoa humana* (6ª.ed.). Vila Nova de Gaia, Porto, Portugal: Editorial Perpétuo Socorro.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Editora Sílabo Lda.
- Volpato, G. & Pinto, M. M.(orgs.) (2012). *Pedagogia universitária: olhares e percepções*. Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Zau, F.S. de P. (2012). *Do acto educativo ao exercício da cidadania*. Luanda, Angola: Mayamba Editora.

APÊNDICES

APÊNDICE i – Guião de entrevista aos professores formandos

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS FORMANDOS

Este guião é somente um instrumento para a efectivação do diagnóstico da pesquisa sob o tema A formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana, Espaço do saber-Angola. Não visa fazer um juízo do participante mas única e simplesmente recolher as informações que servirão de discussão para se perceber melhor o fenómeno em estudo. Foi seleccionado de forma especial e auguramos de si obter informações com franqueza e transparência para facilitar a compreensão da sua locução.

Pergunta de partida: Como ocorre a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana?

Objectivos

Geral: estudar o processo da formação pedagógica dos professores de ensino superior na Universidade Angolana.

Específicos:

- Verificar as políticas de formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana;
- Analisar as formas, e tipos de formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana;
- Identificar as competências necessárias para a docência no Ensino Superior;
- Descrever a importância da formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana;
- Propor um modelo de formação Psicopedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana

Questões orientadoras

- Quais são as políticas de formação pedagógica aplicadas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana?
- Quais são as formas, ou tipos de formação pedagógica oferecidas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana?
- Quais são as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana?
- Quais são as expectativas e desafios dos professores no processo da formação pedagógica na Universidade Angolana?
- Que modelo de formação psicopedagógica se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana?

Categorias a explorar

- Políticas de formação pedagógica aplicadas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana
- Formas, ou tipos de formação pedagógica oferecidas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana
- Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana
- Expectativas e desafios dos professores no processo da formação pedagógica na Universidade Angolana
- Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana

Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana

1. Como têm sido as estratégias de formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana?
2. Quais são as áreas de formação pedagógica que têm sido exploradas na formação dos professores do ensino superior na Universidade Mandume Ya Ndemoafayo?
3. Qual é a avaliação que se extrai da implementação da formação pedagógica dos professores de ensino superior na Universidade Angolana?

Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana

1. Como caracteriza os professores formadores na Universidade Angolana?
2. Como tem decorrido a formação pedagógica dos professores do Universidade Angolana?
3. Quais têm sido os conteúdos de formação inicial dos professores e da formação contínua?
4. Que outras formas de formação pedagógica aos professores que a Universidade Angolana se adequariam melhor?

Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana

1. Quais têm sido os critérios na admissão dos professores na Universidade Angolana?
2. Que competências deve ter o professor de ensino superior?
3. Que outras vias os professores devem explorar para elevar as competências na sua actuação docente?

Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana

1. Quais são os benefícios que um professor pode adicionar com a formação pedagógica?
2. Que ganhos a instituição obtém tendo professores com a formação pedagógica?
3. Qual é a periodicidade aconselhável dos ciclos de formação pedagógica para os professores do ensino superior?
4. Que consequências pode ter uma instituição que tenha professores sem a formação pedagógica?

Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana

1. Quais são os modelos de formação pedagógica que Universidade Angolana tem oferecido aos seus professores?
2. Que tipos de formação pedagógica a Universidade Angolana aplica?

APÊNDICE ii – Processamento dos dados dos professores formandos

Processamento dos dados dos professores formandos

E1	E2	E3	E4
Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana	Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana	Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana	Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana
Ao que me consta, Universidade Angolana brinda um Curso de Agregação Pedagógica a todos os licenciados, e as Unidades Orgânicas da Universidade convida os seus docentes a fazerem o referido curso. Não sei precisar quais mais estratégias ou programas de formação pedagógica a Universidade possa ter	Penso que esta questão está muito relacionada a aspectos da gestão das Unidades Orgânicas da UA, como docente não disponho de informações precisas para dar resposta a esta questão.	Não tenho domínio desta informação porque sou professora do Ensino Superior a pouco tempo	Não é do meu domínio
1ª. Tipo residencial. Confinamento “ concentração dos demais professores das unidades orgânicas para a sede da universidade para ocorrência da formação pedagógica			
O curso de Agregação Pedagógica não tem uma área de formação específica, é um curso generalizado. No que concerne a outros programas de formação pedagógica não sei especificamente que áreas de formação têm sido exploradas.	Da experiência que temos e que é específica e não generalizada para a Universidade Angolana, podemos dizer que fomos incentivados a participar no curso de agregação pedagógica, e temos tido periodicamente encontros metodológicos para capacitação do quadro docente.	Como respondi anteriormente, por ser uma professora recente no Ensino superior, não tenho domínio desta informação	Decreto Presidencial nº193/18: Aprova as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior. Decreto Presidencial nº 192/18: Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior
2ª. Ficou numa ideia dúbia. Entre específico e generalizado			
A avaliação que faço da implementação da formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana, com base no curso de Agregação Pedagógica do qual eu fiz parte, é positiva, atendendo	Para extrair uma avaliação teríamos que ter domínio de como tem sido o processo de formação de todas as Unidades Orgânicas afectas a Universidade Angolana. Infelizmente não temos informações suficientes	Ainda é muito prematuro fazer uma avaliação tendo em conta o pouco tempo em que faço parte de uma Instituição do Ensino Superior.	No decorrer do curso de agregação pedagógico foram exploradas as seguintes áreas: Didáctica, Tendências Pedagógicas Contemporânes, Gestão de processos Universitários, Elaboração programa,

ao facto de que muitos dos docentes não terem feito formações pedagógicas anteriormente e precisarem dominar as técnicas de ensino e didáctica para um bom exercício docente. É uma boa iniciativa.	que nos permitam emitir uma avaliação.		Avaliação da Aprendizagem, Metodologia Investigação Científica, Elaboração projecto, Desenho Curricular, Tutoria Trabalhos de fim de curso, Comunicação Educativa, Estratégias Formação, Habilidades Profissional, Computação, Informação Comunicação, Novas Tecnologias.
3ª. Avaliação positiva, pois tem-se apreendido técnicas pedagógicas e didácticas de ensino para o bom exercício do processo de ensino aprendizagem			
Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana
Partindo da experiência que tive no Curso de Agregação Pedagógica, caracterizo a sua maioria com alta qualidade e competência necessária para leccionar no referido curso, brindando aos formandos os conhecimentos necessários sobre as técnicas de ensino a serem dominadas para um bom exercício da prática docente.		Não tenho como caracteriza-los face ao exposto anteriormente nas respostas acima.	De uma forma geral digamos que no Curso da agregação pedagógica 70% dos professores estão em altura no que diz respeito a transmissão dos conteúdos.
1ª. São caracterizados como sendo de excelente qualidade para facilitarem os referidos cursos nesta universidade			
O curso de Agregação Pedagógica decorre num período intensivo de quatro (4) meses lectivos, com aulas que acontecem seis (6) vezes por semana (de Segunda-feira à Sábado) com duração de quatro (4) horas. As aulas são administradas por módulos que podem ser das de forma simultânea (dois ou três a cada vez), ou de forma isolada (um módulo a cada vez). Em	Penso que esta questão está muito relacionada com aspectos da gestão das Unidades Orgânicas da UA e da própria Universidade, como docente não disponho de informações precisas para dar resposta a esta questão.	É prematuro tendo em conta a minha situação fazer uma análise das questão e dar resposta adequada	Não é do meu domínio

relação a outros programas de formação pedagógica, não sei precisar.			
2ª. A formação tem sido feita por módulos cuja duração é somente de 4 meses. A carga semanal é de seis dias com a duração de 4 horas por dia			
Não sei	Da experiência que tive os conteúdos foram fornecidos por módulos nomeadamente: Didáctica do Ensino Superior; Tendências Pedagógicas Contemporâneas; Desenho Curricular; Elaboração de Programas; Metodologia de Investigação Científica; Elaboração de Projectos; Tutorias de Trabalhos de Fim do Curso; Comunicação Educativa; Estratégias para Formação de Habilidades Profissionais; Gestão dos Processos Universitários; Computação; e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.	Não tenho domínio da questão.	Não é do meu domínio.
3ª. Para os de formação inicial, os conteúdos têm sido: Didáctica do Ensino Superior; Tendências Pedagógicas Contemporâneas; Desenho Curricular; Elaboração de Programas; Metodologia de Investigação Científica; Elaboração de Projectos; Tutorias de Trabalhos de Fim do Curso; Comunicação Educativa; Estratégias para Formação de Habilidades Profissionais; Gestão dos Processos Universitários; Computação; e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. formação contínua: não se teve nenhuma ideia			
Não sei	Não sei	Não tenho domínio da questão.	Não domínio
4ª. Não se tem domínio, portanto pode se dizer que não existem outras formas de formação pedagógicas			
Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana
Os critérios de admissão dos professores na Universidade Angolana obedecem ao disposto no Decreto presidencial 191/18 referente ao Estatuto da Carreira Docente.	Os critérios de admissão obedecem os critérios estabelecidos no Estatuto da Carreira Docente.	Os critérios vão de acordo ao exposto no decreto. Concurso público	O corpo docente é constituído por docentes com formação pós-graduada na área.
1ª. concurso documental de acordo ao Dec. Pres. Nr. 191/ 18			

Das várias competências que deve ter o professor do ensino superior está incluída uma boa administração de uma aula obedecendo o programa, seguindo o plano de aulas (elaborado previamente), cumprindo com todas a técnicas de ensino e de didáctica.	As competências que deve ter um professor estão espelhadas no Estatuto da Carreira Docente.	Depende da categoria em que ele concorre. Cada uma está bem espelhada no decreto.	O professor do ensino superior deve ter as seguintes competências: Científica, Técnica, Pessoal e Social.
2ª. Houve uma limitação muito grande nessas respostas. Apenas na boa ministração da aula.			
Deve procurar fazer formações/cursos que o ajudem a crescer e melhorar o seu desempenho, também deve constantemente pesquisar novos métodos de ensino e actualizar-se para que tenha uma prática docente eficaz.	Não sei	O ideal é fazer formações que o capacitem.	Os professores devem explorar também a troca de informações com outros docentes, identificar alternativas que fortaleçam sua formação e actuação profissional
3ª. Fazer formações para actualizar-se dos métodos de ensino e da prática docente eficaz			
Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana
Essencialmente melhor domínio das técnicas de ensino e didáctica.	Exercer sua actividade docente com maior competência.	Com a formação pedagógica ele vai ter as ferramentas necessárias para actuar de forma correcta e competente para que haja um bom processo de ensino aprendizagem.	Um professor com formação pedagógica assegura um ensino de qualidade aos estudantes
1ª. adicionar-se técnicas de ensino e da didáctica, actuando de forma correcta e competente na sua actividade docente, havendo um bom processo de ensino/aprendizagem. (Sentir-se estável)			
Um quadro docente melhor capacitado, que poderá aportar melhor qualidade no seu ensino.	Os ganhos que a Instituição obtém são o de poder ter um corpo docente capacitado para dar resposta aos objectivos da mesma.	Professores com a formação pedagógica irão actuar de forma correcta usando de forma adequada os meios e técnicas de ensino.	Os ganhos da instituição tendo professores com formação pedagógica estão directamente ligados ao perfil de saída dos estudantes, com competências para resolver as demandas sociais
2ª. Abordar melhor o processo de ensino contribuindo para a qualidade do mesmo, dando assim resposta aos objectivos da instituição			
Acredito que seminários ou cursos anuais seriam o suficiente para um	Não sei	Não sei	Não é do meu domínio

refrescamento das técnicas que facilmente são esquecidas ou ignoradas.			
3ª. Na sua maioria não opinaram, Apenas um referiu-se de período anual			
Ter um ensino sem a qualidade exigida ou desejada	Não sei	Ensino deficiente.	Não é do meu domínio
4ª. Ensino deficiente. – (desaparecer pela selecção académica natural)			
Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana	Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana	Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana	Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana
Não sei	Penso que esta questão está muito relacionada com aspectos ligados a gestão das Unidades Orgânicas da UA, como docente não disponho de informações precisas para dar resposta a esta questão.	Não tem domínio	Não é do meu domínio
1ª. Nenhuma opinião			
Não sei	Sem opinião	Não tenho domínio	Não é do meu domínio
2ª. Sem opinião			

APÊNDICE iii – Guião de entrevista aos professores formadores

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA FORMADORES

Este guião é somente um instrumento para a efectivação do diagnóstico da pesquisa sob o tema A formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana, Espaço do saber-Angola. Não visa fazer um juízo do participante mas única e simplesmente recolher as informações que servirão de discussão para se perceber melhor o fenómeno em estudo. Foi seleccionado de forma especial como professor destes cursos e auguramos de si obter informações com franqueza e transparência para facilitar a compreensão da sua locução.

Categorias a explorar

- Políticas de formação pedagógica aplicadas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana
- Formas, ou tipos de formação pedagógica oferecidas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana
- Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana
- Expectativas e desafios dos professores no processo da formação pedagógica na Universidade Angolana
- Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana

Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana

1. Quais são as políticas de formação pedagógica dos professores que a Universidade Angolana aplica?

2. Que normativos legais serviram de sustentáculo para a política de formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana?
3. Quais são as áreas de formação pedagógica que têm sido exploradas na formação dos professores do ensino superior na Universidade Mandume Ya Ndemoafayo?
4. Qual é a avaliação que se extrai da implementação da formação pedagógica dos professores de ensino superior na Universidade Angolana?

Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana

1. Como caracteriza os professores na Universidade Angolana?
2. Como tem sido a formação pedagógica dos professores do Universidade Angolana?
3. Como tem sido a distinção dos conteúdos na formação inicial dos professores e da formação contínua?
4. Quais são as outras formas de formação pedagógica aplicadas aos professores na Universidade Angolana?

Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana

1. Quais foram os critérios na admissão dos professores na Universidade Angolana?
2. Quais são as competências que um professor de ensino superior deve ter ?
3. Que outras vias os professores devem explorar para elevar as competências na actuação docente?

Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana

1. Quais são os benefícios a colher no professor com a formação pedagógica?
2. Que ganhos a instituição ganha tendo professores com a formação pedagógica?
3. Qual é a periodicidade aconselhável dos ciclos de formação pedagógica para os professores do ensino superiores?

4. Que consequências podem advir na instituição que tenha professores sem a formação pedagógica?

Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana

1. Quais são os modelos de formação pedagógica que se aplicam na Universidade Angolana?
2. Que tipos de formação pedagógica a Universidade Angolana aplica?
3. Quais são as modalidades aplicadas na formação pedagógica dos professores da Universidade Angolana?

APÊNDICE iv – Processamento dos dados dos professores formadores

Processamento dos dados dos Formadores

EPF1	EPF2
Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana	Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana
R: Eu não sou docente da UA, tenho sido apenas convidada para administrar alguns módulos de agregação pedagógica promovidos pela Reitoria da Universidade Mandume. Esses cursos não extensivos a todos docentes sem agregação pedagógica e por isso nele participam docentes de faculdades e institutos superiores privados. Portanto não conheço tais políticas à formação pedagógica dos docentes. Eles também têm participado nestes módulos de formação: docentes de economia, engenharia, medicina, direito.....	O curso de agregação pedagógica.
Curso de agregação pedagógica para todos os docentes das unidades orgânicas da UA e não só	
Não conheço.	O Estudo de Carreira Docente do Ensino Superior aprovado por decreto presidencial 191/18 de 8 de Agosto estabelece que todos os professores do Ensino superior têm que ter agregação pedagógica. O curso de Agregação pedagógica que se lecciona na Universidade Angolana é uma extensão do curso de Agregação da UAN
Estatuto da Carreira Docente Universitária. Dec Pres. 191/ 2018 de 8 de Agosto	
Não sei, exceptuando essa vertente pedagógica que tem sido ministrada em módulos de agregação pedagógica	Didáctica da Educação Superior, Avaliação de Aprendizagem, Metodologia de Investigação Científica, Comunicação Educativa, Desenho Curricular, Elaboração de Programas, Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, Elaboração de Projectos, Tendências Pedagógicas Contemporâneas, Desenvolvimento de Habilidades Profissionais
Sem distinção das áreas	
Há uma necessidade crescente de formar/capacitar continuamente esses professores do ponto de vista pedagógico	<p>Avaliação: é qualitativa e por módulos. A classificação final do CAP é feita da seguinte maneira: Suficiente– quando o formando tiver obtido a classificação de suficiente em mais de 50% dos módulos. Bom– Suficiente-quando o formando tiver obtido a classificação de suficiente em menos de 50% dos módulos variando os restantes entre Bom e o Excelente Excelente- Quando o formando tiver obtido a classificação de Excelente em mais de 50% dos módulos sem ter obtido o resultado de suficiente em nenhum deles.</p> <p>A Didáctica do Ensino Superior é um campo disciplinar jovem, e portanto, ainda em construção. Dai a carência de uma teoria global e a existência de inconsistências epistemológicas, teóricas, metodológicas e investigativas, em volta dela. O que se agudiza, devido a que nas próprias instituições encarregues da formação de professores, não há cultura do debate epistemológico e há pouca valorização da teoria como referência indispensável para explicar os fenómenos educativos e para investigar sobre</p>

	<p>marcos definidos. Os efeitos do explicado seriam fáceis de comprovar se investigáramos a vinculação entre o discurso docente e a prática na sala de aulas.</p> <p>O objecto de estudo da Didáctica do Ensino Superior é o processo de ensino aprendizagem no nível universitário, ou processo de formação do profissional.</p> <p>O estudo deste objecto inclui aspectos vinculados à sala de aulas que devem ser explicados desde uma perspectiva formativa, para garantir a unidade e coerência do mesmo. Alguns destes aspectos são: a docência como função principal, a formação do professorado, a dinâmica sócio cultural da sala de aulas, o ambiente universitário a produção e uso de materiais didácticos, os meios de ensino, o processo de aprendizagem, as estratégias de didácticas ou de ensino aprendizagem, a avaliação curricular e da aprendizagem, a gestão didáctica do processo formativo, a investigação em didáctica, etc.</p> <p>É uma didáctica, portanto, comprometida com os significados das aprendizagens do futuro profissional, com seu desenvolvimento pessoal e com o potencial de sua inteligência em função das exigências do contexto sociopolítico.</p>
Sem avaliação objectiva	
Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana	Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana
Na maioria tecnicamente profissionais faltando a vertente pedagógica	<p>Quase a totalidade dos professores no ensino superior, nunca ter tido um contacto durante sua formação com estas áreas de conhecimento e muito menos com teorias de aprendizagem, metodologias de planeamento e avaliação de currículos, métodos e procedimentos didácticos, métodos e procedimentos de avaliação educacional, o que se converte em uma limitação no ensino superior o professor universitário além de ser especialista na área que lecciona tem que ser especialista na forma que lecciona.</p> <p>O ensino universitário não é uma prática simples, isolada e com objectivos imediatos como parece assumir uma grande parte do professorado. O ensino universitário é um processo complexo que implica: um docente qualificado no sentido mais abrangente, estudantes socialmente comprometidos e com inteligências potenciais, aprendizagens como experiências significativas em cada aluno, conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais apropriados, tanto para o desenvolvimento integral do futuro profissional como para o desenvolvimento científico e, a posta em marcha de um currículo contextualizado e em permanente revisão.</p>
Na sua maioria não são técnicos da educação, mas das áreas de formação: médicos, economistas, juristas e engenheiros	
Não tenho domínio mas acho que se restringe a participação, anteriormente voluntária e actualmente de forma obrigatória pelas direcções	Instável

<p>das respectivas faculdades, nos módulos de agregação pedagógica. Não existe a política de continuidade. De referir que a agregação pedagógica é da responsabilidade ou iniciativa da Reitoria sendo abrangente. Percebo como prestação de serviços onde as faculdades interessadas ou professores particulares pagam os serviços.</p>	
<p>Instável, não tendo sistemática. Não tem continuidade</p>	
<p>Desconheço mas na agregação pedagógica recebem um pacote completo vários módulos.</p>	<p>Antes de fazer referencia a categoria conteúdo é preciso analisar o desenho curricular.</p> <p>Definir o currículo como o projecto selectivo de cultura, ou seja, como o projecto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta, deixa claro a importância que a categoria conteúdo adquire no mesmo. No entanto, se admitem variadas formas de interpretar o sentido, alcance e natureza dos conteúdos.</p> <p>Assim, por exemplo, para o modelo da Escola Tradicional o conteúdo consiste num repertório de conhecimentos fixado desde o exterior, aceite acriticamente em forma de noções e conceitos, com uma lógica única, que não é susceptível de modificação, nem interpretação, do qual o mestre faz uma só leitura para ele e para o aluno, quedando o processo do conhecimento reduzido a sua apreensão. Entretanto para o modelo da Escola Activa o conteúdo é apenas um meio para o desenvolvimento pessoal e não uma finalidade em si mesmo, como na Escola Tradicional. Neste caso, se põe o interesse na vida e os problemas reais do aluno, deixando de estar o acento nos conhecimentos disciplinares para situá-los no aluno.</p> <p>Nos momentos actuais, devido aos contributos da psicologia cognitiva, e dentro desta, dos enfoques do processamento da informação e do construtivismo histórico - cultural, com suas teorias da aprendizagem, se têm vindo a modificar o conceito tradicional de conteúdo do currículo, ampliando-o a todo aquilo susceptível de ser aprendido, numa acepção de aprendizagem que tem a ver com o crescimento integral da personalidade; quer dizer, o conhecimento da ciência sim, mas também o conhecimento da sociedade, da natureza e o do próprio homem, incluída a sua forma de pensar (meta cognição, métodos do pensamento), bem como, comportamentos para a intervenção e enriquecimento do próprio conhecimento.</p> <p>O projecto cultural do currículo não é uma mera selecção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum. Tais conteúdos, para além de terem sido seleccionados a partir de algumas fontes e sob determinados critérios, também são organizados sob uma forma que se considera a mais apropriada para o nível educativo ou grupo de alunos do qual se trate. Os conteúdos foram planeados, desenhados para formar um</p>

	<p>currículo escolar. Neste sentido podemos referir que existe um certo formato no currículo, isto é, uma forma como consequência da aplicação de certos critérios pedagógicos, por trás de qualquer currículo, existe uma série de princípios que ordenam a selecção, a organização e os métodos de transmissão, e isso é um código que condiciona a formulação do currículo antes de sua realização. Por isso, o currículo tem um contexto de realização e um contexto de formulação. É nesse contexto que o currículo adquire sentido e mostra mais directamente sua operatividade.</p> <p>E precisamente um dos problemas fundamentais no desenho curricular esse processo de contextualização, podemos afirmar não existe uma articulação entre a formação inicial e a formação continua.</p>
Sem opinião precisa. Titubeia-se como sendo uma miscelânea	
Desconheço	Ate onde conheço não existem
Não existem outras formas de formação pedagógicas	
Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana	Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana
Não sei	Não sei
Sem opinião	
conhecimento técnico-profissional na área do saber e como professor deve ter dominio didáctico-pedagógico.	<p>O perfil profissional é uma das formas concretas em que se exprime a relação entre educação e sociedade no aspecto vinculado com a formação profissional. Na educação superior este vínculo se expressa de uma forma mais diáfana ao ser o formando o profissional, a força de trabalho qualificada necessária para o desenvolvimento técnico e científico da sociedade.</p> <p>O professor universitario como partícipe do processo de transformação e construção deve estar aberto para incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas do paradigma da complexidade, permeado por uma nova concepção de ciência, conhecimento e educação; pela superação da pedagogia tecnicista consubstanciada pela TIC em prol da formação de um agente de transformação social</p> <p>O novo paradigma exige um ensino centrado na descoberta e na exploração; na aprendizagem colaborativa; na investigação, fundamentado na realidade. Deve ser holístico, histórico e contextualizado.</p> <p>o trabalho docente universitário deve privilegiar não apenas o processo de ensino mas, sim, o processo de ensino-aprendizagem; a ênfase deve estar presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos.</p> <p>Os professores necessitam de actualização permanente para acompanharem a velocidade do mundo contemporâneo Na formação contínua a mudança é de uma formação por catálogos, para uma reflexão na prática, sobre a prática. (aprender fazendo, interpretando e reconstruindo)</p>

	<p>O professor universitário deve aprender a aprender para aprender a reaprender e aprender sempre com o mais novo dali a necessidade que os professores tenham agregação pedagógica como uma forma de ter competências pedagógicas para enfrentar o processo de ensino aprendizagem</p> <p>O “bom professor” explica bem. Tem gente que sabe, mas não sabe explicar. “Esse” pode até ser “doutor” mas não é professor. Aptidão para ensinar a matéria é fundamental! Não adianta ter domínio do conteúdo se o aluno não consegue apreender o conhecimento.</p> <p>O professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito. Ele não é prepotente, pois sabe que não sabe tudo. É necessário saber como transmitir o conhecimento aos alunos fariam de competências comunicativas e pedagógicas</p> <p>O professor Universitario deve Manter-se atualizado: utilize e relacione fatos do cotidiano. A cultura geral facilita a interdisciplinaridade e permite criar conexões entre conteúdos.</p>
Domínio técnico e pedagógico-didático. Que assenta na aprendizagem e não somente no ensino e alicerçado nos 4 pilares da educação	
Auto-didactismo, capacitação em serviço e seminários e cursos de curta duração	Os factos do cotidiano do contexto social onde se desenvolve, o profissional e formado com um determinado grau de intencionalidade por tanto o professor tem que ensinar a investigar e também investigar o que ensina isto e uma fonte permanente dos professores elevar as competências dos professores
Auto-didactismo, formação contínua e pesquisa constante	
Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana
Segurança na transmissão do conhecimento; autoconfiança, mudança para melhor nas relações sociais principalmente professor-estudante, melhor desempenho profissional.	A formação de profissionais efectivos e competentes em docência universitária
Exercício da acção pedagógica com segurança, confiança e melhoria nas relações sociais	
eleva a qualidade de ensino e dá credibilidade institucional	<p>Que tenha docentes capacitados e que reconheçam a importância do domínio de:</p> <p>Factores e processos de aprendizagem</p> <p>Utilização dos métodos, técnicas e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos programáticos a leccionar</p> <p>Tipos e instrumentos de avaliação da aprendizagem</p> <p>Competências pessoais, inter-relacionais e pedagógicas</p> <p>Planificação e desenvolvimento de aulas, tendo em conta a facilitação do processo de aprendizagem, através da selecção e aplicação dos métodos, técnicas e recursos pedagógicos mais adequados</p> <p>Gestão da progressão da aprendizagem dos estudantes, através da implementação de métodos</p>

	e instrumentos de avaliação formativa e sumativa (final) Auto-avaliação do próprio desempenho face ao perfil pedagógico de competências desejado Introdução de melhorias de forma contínua nos processos de ensino aprendizagem Desenvolvimento de uma análise construtiva que vise a melhoria do sistema de ensino, Superior
Eleva a qualidade de ensino, aplicação de critérios mais justos de avaliação das aprendizagens e credibilidade institucional	
semestral ou anual	Iso e relativo do que se precisa e de um processo de actualização constante
Período achado conveniente	
Sem opinião	Uma instituição com profissionais pouco competentes que não desenvolve correctamente o processo de ensino aprendizagem e que não são capaz de reconhecer as insuficiências de dito processo.
Trabalho insipiente, por desconhecer as suas insuficiências no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem	
Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana	Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana
Auto-didactismo, capacitação em serviço e seminários e cursos de curta duração	O modelo da escola activa propiciando um processo ensino centrado no descobrimento.
Professores auto-didáctas e formações contínuas com um desempenho eficiente com aplicação de estratégias próprias da escola nova	
Não sei	Não sei
Sem opinião	
Não sei	Presencial
Sem opinião	

APÊNDICE v – Guião de entrevista aos coordenadores do curso

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES

Este guião é somente um instrumento para a efectivação do diagnóstico da pesquisa sob o tema A formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana, Espaço do saber-Angola. Não visa fazer um juízo do participante mas única e simplesmente recolher as informações que servirão de discussão para se perceber melhor o fenómeno em estudo. Foi seleccionado de forma especial e auguramos de si obter informações com franqueza e transparência para facilitar a compreensão da sua locução.

Pergunta de partida: Como ocorre a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana?

Objectivos

Geral: estudar o processo da formação pedagógica dos professores de ensino superior na Universidade Angolana.

Específicos:

- Verificar as políticas de formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana;
- Analisar as formas, e tipos de formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana;
- Identificar as competências necessárias para a docência no Ensino Superior;
- Descrever a importância da formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Universidade Angolana;
- Propor um modelo de formação Psicopedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade Angolana

Questões orientadoras

- Quais são as políticas de formação pedagógica aplicadas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana?
- Quais são as formas, ou tipos de formação pedagógica oferecidas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana?
- Quais são as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana?
- Quais são as expectativas e desafios dos professores no processo da formação pedagógica na Universidade Angolana?
- Que modelo de formação psicopedagógica se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana?

Categorias a explorar

- Políticas de formação pedagógica aplicadas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana
- Formas, ou tipos de formação pedagógica oferecidas aos professores do ensino superior na Universidade Angolana
- Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana
- Expectativas e desafios dos professores no processo da formação pedagógica na Universidade Angolana
- Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana

Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana

1. Quais são as políticas de formação pedagógica dos professores que a Universidade Angolana aplica?
2. Que normativos legais serviram de sustentáculos para a política de formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana?
3. Quais são as áreas de formação pedagógica que têm sido exploradas na formação dos professores do ensino superior na Universidade Mandume Ya Ndemoafayo?

4. Qual é a avaliação que se extrai da implementação da formação pedagógica dos professores de ensino superior na Universidade Angolana?

Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores do Ensino Superior na Universidade Angolana

1. Como caracteriza os professores na Universidade Angolana?
2. Como tem sido a formação pedagógica dos professores do Universidade Angolana?
3. Como tem sido a distinção das conteúdos na formação inicial dos professores e da formação contínua?
4. Quais são outras formas de formação pedagógica aos professores que a Universidade Angolana aplica?

Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior na Universidade Angolana

1. Quais foram os critérios na admissão dos professores na Univerisdade Angolana?
2. Quais são as competências que um professor de ensino superior deve ter ?
3. Que outras vias os professores devem explorar para elevar as competências na actuação docente?

Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana

1. Quais são os benefícios a colher pelo professor com a formação pedagógica?
2. Que ganhos a instituição ganha tendo professores com a formação pedagógica?
3. Qual é a periodicidade aconselhável dos ciclos de formação pedagógica para os professores do ensino superiores?
4. Que consequências podem advir na instituição que tenha professores sem a formação pedagógica?

Categoria E – Modelo de formação psicopedagógica se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior na Universidade Angolana

1. Quais são os modelos de formação pedagógica que se aplicam na Universidade Angolana?
2. Que tipos de formação pedagógica a Universidade Angolana aplica?
3. Quais são as modalidades de formação pedagógica dos professores da Universidade Angolana?

APÊNDICE vi – Processamento dos dados dos coordenadores do curso

Processamento de dados recolhidos dos coordenadores

EG1	EG2
Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores da Universidade Angolana	Categoria A – Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores da Universidade Angolana
As políticas de formação pedagógica dos professores da UA são aquelas que estão plasmadas nos principais documentos que regem	Com vista a melhorar o processo docente educativo, a reitoria da UA, desde o início impôs rigor na selecção e admissão de candidatos com

o sistema de educação e ensino e, em particular, o subsistema do ensino superior	formação superior, de preferência aqueles com já uma pós graduação (Mestrados e Doutorados) e de reconhecida competência, cujos CV se adequem as cadeiras dos cursos para os quais se candidatam. Isto porque, na sua maioria, os cursos professados na UA são de índole técnico-tecnológicos, excepto a Escola Superior Pedagógica Um (ESPdN), aonde a formação e/ ou Agregação Pedagógica é o seu objecto social.
Destacaram o rigor, a princípio, na selecção de docentes com a graduação avançada e os normativos reguladores do sistema de educação e ensino e, em particular o subsistema de ensino superior	
Os principais normativos que sustentam a políticas de formação pedagógica dos professores da UA, são os principais instrumentos jurídicos que regem o sistema de educação e ensino e do subsistema de ensino superior, tais como: (a) O Decreto nº03/95, de 24 de Março, que aprova o Estatuto da Carreira do Docente da Universidade de Referência; (b) A Lei nº 17/16, de 07 de Outubro, sobre as Bases do Sistema de Educação e Ensino; (c) O Decreto Presidencial nº 191/18, de 08 de Agosto, que aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior	Os normativos legais que sustentam a formação pedagógica dos professores na UA são: Plano Nacional de Formação de Quadros, Normativos Gerais reguladoras do Ensino Superior (Dec 90/09), Estatuto orgânico,, PDI, Estatutos orgânicos das unidades orgânicas. É de salientar que o PDI da UA aborda a proposta de um estudo predominantemente qualitativo, isto é, descritivo – interpretativo elaborado base em referências teóricas e normativos que permitiram estabelecer as principais dimensões e indicadores em análise, cuja palavra-chave é: Ensino Superior em Angola; Instrumento de Análise políticas Educativas; PDI, Qualificação Académica e Profissional.
Apontaram os seguintes normativos: PNFQ, Dec 90/09; PDI-UA; Dec. 03/ 95; LBSEE, Dec Pres. 191/ 18	
A formação pedagógica na UA contempla a formação didáctica geral e as metodologias de ensino específicas, principalmente para os nossos professores da Escola Superior Pedagógica	Na UA, isto é na ESPdN a formação pedagógica circunscreve-se nas áreas de Ensino da Biologia, Ensino da Matemática, Ensino da Química, Ensino da Física, Ensino da Geografia, Magistério Primário e Linguística Português. No entanto tal, como frisei no ponto anterior, foi instituído o curso de agregação pedagógica – CAP UA para dar suporte pedagógico às demais áreas de formação em todas as unidades orgânicas da UA.
Didáctica de ensino superior e metodologias específicas dos cursos de graduação?..	
A avaliação, de um modo geral, é positiva. No entanto, com a aprovação do regulamento sobre a avaliação dos docentes, poderá se reavaliar melhor os resultados desse processo, o da formação pedagógica do docentes	É, de facto, muito positiva a avaliação que se pode extrair das acções da formação pedagógica a que os professores do Ensino Superior na UA têm sido submetidos. Isto porque as competências, atitudes e todas outras ferramentas que eles ganham estão e/ ou melhor se repercutem na melhoria da qualidade de Ensino em todas as Unidades Orgânicas da UA
A avaliação é positiva embora careça de outros instrumentos como regulamento do desempenho docente	
Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores da Universidade Angolana	Categoria B – Formas ou Tipos de Formação Pedagógica oferecidas aos Professores da Universidade Angolana
De um modo geral, as características dos docentes da UA se enquadram nas exigências mínimas de um docente universitário	Caracterizo-os como sendo quadros altamente capacitados, científica e pedagogicamente competentes. Pois que na sua maioria são docentes com muitos anos de experiência e alguns ostentam já o grau científico de Mestre e Doutor. É de realçar que mais de 80% dos professores da UA possuem já, Agregação Pedagógica.

Têm exigências mínimas para um docente universitário. Mais de 80% dos docentes possuem a agregação pedagógica	
A formação pedagógica dos professores da UA tem sido feita dentro das possibilidades e oportunidades tanto locais e daquelas resultantes de projectos de cooperação com outras instituições congêneres;	Quanto a formação pedagógica dos professores da UA, queiram por favor, ver as respostas n.ºs 1 e 3 da categoria E
Formações intensivas “indefinidas”, Cursos de Formação pedagógica por meio da cooperação com outras instituições condições indispensáveis para a progressão na carreira docente universitária	
Os conteúdos são escolhidos em função do perfil académico docente	Nos primeiros anos, isto é do 1º ao 3º - ciclos básicos, por norma são ministradas cadeiras gerais ou melhor do conhecimento básico do curso. Já no ciclo de especialização do 3º ao último ano, são implementadas cadeiras específicas, isto é, profissionalização. E isso é extensivo à formação de docentes tal como o disse a título de exemplo na Escola de Formação Pedagógica do Namibe com a componente pedagógica que é assegurado de forma integral e contínua. Devo de igual modo destacar, que no início de cada ano académico, os docentes já no activo são submetidos a acções de refrescamento pedagógico e/ ou científico-pedagógicos.
Os conteúdos são indefinidos. Mas sabe-se que orientam-se conteúdos pedagógicos no 2º ciclo de graduação	
Uma das formas será o intercâmbio académico, no quadro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, que poderá ser implementada assim que as condições o permitirem	No que diz respeito a outras formas de formação pedagógica aplicadas aos professores da UA, convidamo-vos a ver as respostas 1 e 3 da categoria B
Formações intensivas indefinidas. Aportes a partir do intercâmbio com a AULP	
Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência na Universidade Angolana	Categoria C - Competências necessárias para o exercício da docência na Universidade Angolana
Os critérios são os expressos nos Decretos acima referidos (Decreto nº3/95, de 24 de Março e Decreto Presidencial nº 191/18, de 08 de Agosto	São seguintes os critérios implementados na admissão dos professores na UA: 1.1. Ter formação superior, de preferência com um mestrado ou doutoramento, cujo CV, competência e experiência no asseguramento das cadeiras para as quais se candidatam sejam altamente reconhecidos. 1.2. E, para os novatos que não possuem agregação pedagógica e/ ou que não ostentem o grau de mestre e de doutor são , tal como os mais experimentados, isto é, os mais antigos submetidos à cursos de agregação pedagógica e não só . 1.3. No fim de cada ano lectivo, todos eles são submetidos a uma avaliação docente nos respectivos departamentos de ensino e investigação, aonde a opinião dos estudantes é sempre levada em consideração.
MsC, Ph.D. cursos de agregação pedagógicas; Dec. 03/ 95 e Dec. Pres. 191/ 18	
As competências dependem da categoria em que está enquadrado o docente. As categorias são: Assistente Estagiário, Assistente, Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Titular, actualmente designado por Catedrático. A descrição das referidas competências pode ser consultada com mais detalhes nos decretos acima referidos	As competências exigidas, a priori, são: a) Saber ser, saber estar e saber fazer b) Ter a capacidade, habilidades e domínio na transmissão de conhecimentos no PDE c) Conhecer os instrumentos jurídicos e científico-pedagógico do Ministério de Tutela e da Instituição do Ensino

	Superior a que o docente esteja vinculado.
Apropriar-se da taxinomia dos saberes, arte de mediação de saberes, conhecimento dos normativos do MES e da IES onde esteja vinculado; Média igual ou superior a 14 valores; avaliação positiva durante bo estágio pedagógico profissional; competência para transitar de estagiário para assistente e para a classe dos professores competência em supervisionar docentes estagiários e assistentes, produzir conhecimentos e publicá-los.	
As exigências da docência universitária obrigam o docente a ser, ele próprio, um auto-didacta e, por conseguinte, encontrar vias de auto-superação. Esta tem sido uma das vias exploradas	São várias vias. Mormente destaco as atinentes ao auto-didactismo (intranet, internet, google classroom, chat, whatSapp, facebook, messenger, zoom cloud meetings), a participação em eventos científico-pedagógicos nacionais e internacionais, mídias e outros.
Auto-didactismo, explorar as ferramentas digitais de tecnologias de informação e comunicação	
Categoria D - Importância da formação pedagógica na Universidade Angolana	
A formação pedagógica é uma das exigências para a contratação de docentes, bem como para a sua ascensão para categorias superiores!;	São vários os benefícios a colher pelo professor com a formação pedagógica, pois munidos de todas as ferramentas exigidas no PEA, este actor pode implementá-las no seu dia-a-dia com vista a fazer despertar nos formandos competências, atitudes e valores que muito concorrem para o aprendizado e melhorando desta feita, a qualidade de ensino. E isto fará com que no decurso do PEA seja descartado todo o tipo de procedimentos mecanicistas.
Melhor prestação dos professores na mediação do processo de ensino aprendizagem e possibilidades na ascensão na carreira	
Essencialmente, melhor qualidade na transmissão de conhecimentos e, por conseguinte, maior probabilidade de sucesso escolar, para os estudantes	Os campos que a investigação pode ter com os professores com a formação pedagógica são várias. Contudo destaco aqui o ganho que consiste em alavancar o PDE com rigor pedagógico necessário, melhorando a qualidade de ensino, o que reflecte no perfil de saída do formando, dando assim uma maior visibilidade e melhor classificação da instituição de ensino, em causa.
Prestígio institucional na vanguarda da pesquisa, qualidade do processo de ensino aprendizagem	
Não foi estabelecido uma periodicidade. Porém, sempre que é necessário são realizadas acções de refrescamento	A periodicidade dos ciclos de formação pedagógica para os professores da UA, tem muito a ver com os resultados da avaliação do desempenho docente institucional e dos ciclos de avaliação das grelhas curriculares, os resultados fruto do impacto e ou do acompanhamento do desempenho dos formandos na UA, através das respectivas unidades orgânicas e de todos os seus órgãos de gestão permanentemente. Por isso sou de opinião que antes, ou melhor no início de cada ano lectivo e após cada processo de contratação e ou de admissão de novos docentes, todos os professores, <u>por arrasto</u> deverão ser submetidos à acções de formação ou de refrescamento científico-pedagógico. Isto porque a UA, excepto a ESPdN, professa cursos mormente técnicos e tecnológicos.
Os ciclos de formação pedagógica dependem dos resultados da avaliação do desempenho docente	
Uma das consequências da não frequência de cursos de formação pedagógica é a não transição de categoria docente e, por conseguinte, a perda do contrato, para o caso de assistentes estagiários	São drásticas as consequências que podem daí advir pois que as formas desta instituição, serão, sim senhor, bons quadros científica, e técnica e tecnologicamente bem formados para o mercado

e assistentes. A não transição de categoria, por sua vez, limita a instituição a atingir o número mínimo de docentes com categorias exigidas para o seu funcionamento	de trabalho; mas e, se calhar, por estarem desprovidos de uma agregação pedagógica, não poderá, a instituição em causa, contar com eles para o quadro do pessoal docente, mesmo com aqueles que disseram parte do quadro de honra ao longo da sua formação, sem antes serem submetidos a um Curso de Agregação Pedagógica, o que pode criar transtornos para cada instituição e não só.
Consequências drásticas comprometendo todos os processos universitários da instituição	
Categoria E – Modelo de formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana	Categoria E – Modelo de formação pedagógica dos professores na Universidade Angolana
De um modo geral as respostas para estas perguntas estão implicitamente referidos nas respostas às perguntas das categorias anteriores;	São várias, pois que para além da formação pedagógica propriamente dita, a que são submetidos os formandos da Escola Superior Pedagógica Um os docentes e alguns recém formados e dentre eles os melhores monitores das unidades orgânicas da UA, são submetidos à várias formações pedagógicas intensivas e ou de Agregação Pedagógicas, como é o caso do Curso de Agregação Pedagógica da UA-CAP-UA, implementado desde 2017, porque só os detentores de diplomas e ou certificados destes cursos é que podem habilitar-se para a docência e concomitantemente à candidatura e progressão na carreira docente.
Desconhecimento dos modelos de formação pedagógica	
De um modo geral as respostas para estas perguntas estão implicitamente referidos nas respostas às perguntas das categorias anteriores;	Os tipos de formação pedagógica aplicados na UA, são os descritos no ponto 1º da categoria E.
Incertezas na nomenclatura e no conhecimento- Cursos de agregação pedagógica, cursos intensivos	
De um modo geral as respostas para estas perguntas estão implicitamente referidos nas respostas às perguntas das categorias anteriores;	No que tange à modalidade de formação pedagógica dos professores da UA, circunscrevem-se não só nos cursos de curta duração-lato sensu, tal como é o caso da Agregação Pedagógica-CAP-UA, como sendo um Curso de Pós-Graduação Lato Sensu como um pendor pedagógico e sequencial, isto é, do 1º ao último ano.
Desconhecimento das modalidades de formação na universidade	

APÊNDICE vii – Inquérito aplicado aos especialistas para a avaliação do modelo da proposta

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

INQUÉRITO AO ESPECIALISTA

Caríssimo Professor Doutor:

No âmbito da investigação do tema: Formação Pedagógica dos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana, como requisito para a conclusão do 2º curso de Doutoramento, foi criteriosamente escolhido como especialista para efectuar a sua avaliação, de forma sincera, objectiva e isenta da possível efectividade da proposta feita.

Desde já agradece-se pela sua importante e franqueza contribuição.

Por favor preenche as lacunas abaixo:

1. Anos de experiência no trabalho docente: _____
2. Género _____
3. Instituição onde trabalha actualmente: _____
4. Grau académico: _____
5. Categoria _____
6. Cargo que ocupa: _____

Avalia cada uma das perguntas segundo a escala apresentada abaixo, assinalando com um X.

Escala de avaliação

C1 = (Excel) Excelente

C2 = (MB) Muito bom

C3 = (B) Bom

C4 = (Suf) Suficiente

C5 = (M) Mau

Após a atribuição do valor, tem a liberdade de fazer comentários ou sugerir as suas ideias em torno da mesma

1. Como avalia a estruturação da **Proposta do Modelo de Formação Pedagógica dos Professores na Universidade Angolana?**

C1

C2

C3

C4

C5

Comentários ou sugestões:

2. Como avalia a coerência dos elementos que fazem parte da **Proposta do Modelo de Formação Pedagógica dos Professores na Universidade Angolana?**

C1 C2 C3 C4 C5

Comentários ou sugestões:

3. Como avalia a aplicabilidade da **Proposta do Modelo de Formação Pedagógica dos Professores na Universidade Angolana?**

C1 C2 C3 C4 C5

Comentários ou sugestões:

4. Como avalia o conteúdo dos diferentes níveis da **Proposta do Modelo de Formação Pedagógica dos Professores na Universidade Angolana?**

C1 C2 C3 C4 C5

Comentários ou sugestões:

5. Como avalia as possibilidades do impacto da implementação da **Proposta do Modelo de Formação Pedagógica dos Professores na Universidade Angolana?**

C1

C2

C3

C4

C5

Comentários ou sugestões:

ANEXOS

Anexo 1 – Decreto nº 90/09, de 15 de Dezembro



DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número — Kz: 150,00

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

SUMÁRIO

Conselho de Ministros

Decreto n.º 90/09:

Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior. — Revoga os Decretos n.ºs 35/01, de 8 de Junho e 65/04, de 22 de Outubro e demais legislação que contrarie o disposto no presente decreto.

CONSELHO DE MINISTROS

Decreto n.º 90/09
de 15 de Dezembro

Havendo necessidade de se melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior devido ao aumento de instituições de ensino superior públicas;

Considerando que a legislação até aqui aprovada para o subsistema do ensino superior não responde, de modo cabal, aos novos desafios e tendências do ensino superior no País e as perspectivas do Governo, o que obriga a uma profunda alteração no funcionamento e gestão deste subsistema de ensino;

Considerando que, com a aprovação das linhas-mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior, pela Resolução n.º 4/07, de 2 de Fevereiro, do Conselho de Ministros e do respectivo plano de implementação se estabelecem os principais eixos da reforma do subsistema de ensino superior em Angola, assegurando o cumprimento das orientações do Estado relativas à melhoria significativa da qualidade e integração do ensino superior na estratégia global da reconstrução e desenvolvimento do País, de forma a satisfazer as necessidades da economia;

Nos termos das disposições combinadas da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, da alínea d) do artigo 112.º e do artigo 113.º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Âmbito, Princípios e Objectivos

SECÇÃO I

Disposições Gerais

ARTIGO 1.º (Objecto)

O presente decreto estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior.

ARTIGO 2.º (Âmbito de aplicação)

1. O disposto no presente decreto aplica-se a todas as instituições de ensino superior que integram legalmente o subsistema de ensino superior.

2. O disposto no presente diploma não é aplicável:

- a) às instituições de ensino superior militares e paramilitares;
- b) às instituições de ensino destinadas à formação de ministros pertencentes às diferentes confissões religiosas;
- c) às escolas de formação de quadros dos partidos políticos;
- d) às instituições de ensino superior e outras instituições não reconhecidas nos termos do presente diploma.

Anexo 2 - Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de Agosto



DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 250,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.P., em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306, www.impresnanacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».	ASSINATURA		O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75.00 e para a 3.ª série Kz: 95.00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria da Imprensa Nacional - E.P.
		Ano	
	As três séries	Kz: 611 799.50	
	A 1.ª série	Kz: 361 270.00	
	A 2.ª série	Kz: 189 150.00	
	A 3.ª série	Kz: 150 111.00	

SUMÁRIO

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Presidente da República

Decreto Presidencial n.º 191/18:

Approva o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. — Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma, nomeadamente o Decreto n.º 3/95, de 24 de Março.

Decreto Presidencial n.º 192/18:

Approva o Acordo sobre Supressão de Vistos em Passaportes Diplomáticos, de Serviço ou Especial, entre o Governo da República de Angola e o Governo do Reino do Marrocos, assinado em Rabat. — Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma.

Ministérios da Administração do Território e Reforma do Estado e da Educação

Decreto Executivo Conjunto n.º 279/18:

Cria a Escola Primária n.º 23 M - Dr. António Agostinho Neto, situada no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, com 11 salas de aulas, 33 turmas, 3 turnos e aprova o quadro de pessoal da Escola criada.

Decreto Executivo Conjunto n.º 280/18:

Cria as Escolas Primárias n.º 05 M-Augusto Ngangula, n.º 17 M - Pioneiro Zeca, 29 M - Saco-Mar, n.º 30 M- 4 de Abril, n.º 34 M - 8 de Março, n.º 67 M - Álvaro António Mavela e n.º 79 M - Domingos Kapewa, situadas no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, com 12 salas de aulas, 36 turmas, 3 turnos e aprova o quadro de pessoal das Escolas criadas.

Decreto Executivo Conjunto n.º 281/18:

Cria o Colégio n.º 23 B- «Eng.º José Eduardo dos Santos, situado no Município da Bibala, Província do Namibe, com 12 salas de aulas, 36 turmas, 3 turnos e aprova o quadro de pessoal da Escola criada.

Decreto Executivo Conjunto n.º 282/18:

Cria o Complexo Escolar «Rui Heródes», situado no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, com 30 salas de aulas, 90 turmas, 3 turnos e aprova o quadro de pessoal da Escola criada.

Ministério dos Recursos Minerais e Petróleos

Despacho n.º 193/18:

Approva a transmissão dos direitos mineiros outorgados a empresa Malhete, Limitada, a favor da empresa CIF (Angola) Cement Company Limitada, para exploração de gesso, na concessão situada na Localidade de Mazingo, Comuna da Barra do Dande, Município do Dande, Província do Bengo, com uma superfície de 50 hectares.

Decreto Presidencial n.º 191/18

de 8 de Agosto

Considerando que o Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto n.º 3/95, de 24 de Março, tem o seu âmbito de aplicação limitado à Universidade Agostinho Neto, visto ter sido elaborado num contexto em que apenas existia uma única Instituição de Ensino Superior em todo o território nacional;

Considerando, ainda, que o Decreto n.º 3/95, de 24 de Março, enquanto instrumento de gestão de carreira está desajustado, pois não dispõe de regras claras, quanto ao ingresso e acesso na Carreira Docente do Ensino Superior, bem como não define, de modo cabal, as actividades que integram o serviço, limitando-o apenas ao exercício de actividades lectivas em salas de aula, o que põe em causa o desenvolvimento de actividades de investigação científica e extensão universitária;

Tendo em conta que o exercício da actividade docente deve ser feito por profissionais altamente qualificados, cujo processo de ingresso e acesso na carreira, deve obedecer a critérios de integridade moral e cívica e de rigor técnico-científico, devem estar plasmados em instrumento jurídico, conforme previsto no artigo 95.º da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, sobre as Bases do Sistema de Educação e Ensino;

Havendo necessidade de se proceder à aprovação de um instrumento jurídico que rege a carreira do pessoal que exerce a actividade docente nas Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas que, no seu articulado, prevê o perfil desses profissionais, o conteúdo das suas funções, assim como as regras de provimento e progressão na Carreira Docente do Ensino Superior, bem como o regime de prestação de serviço;

Anexo 3 – Decreto Executivo n.º 108/20, de 9 de Março, Avaliação docente



DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 340,00

<p>Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncios e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.P., em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306. www.impresnacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».</p>	ASSINATURA		<p>O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75,00 e para a 3.ª série Kz: 95,00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria da Imprensa Nacional - E.P.</p>
		Ano	
	As três séries	Kz: 734 159,40	
	A 1.ª série	Kz: 433 524,00	
		Kz: 226 980,00	
		Kz: 180 133,20	

SUMÁRIO

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Presidente da República

Decreto Legislativo Presidencial n.º 3/20:

Altera os artigos 36.º, 43.º e 56.º do Decreto Legislativo Presidencial n.º 2/20, de 19 de Fevereiro. — Deroga o artigo 36.º, o n.º 6 do artigo 43.º e o artigo 56.º do mesmo Decreto Legislativo Presidencial.

Despacho Presidencial n.º 40/20:

Autoriza a união dos Contratos de Empreitada dos Lotes B1, B3 e B7, a redução da capacidade de produção do Lote B1 de 6 m³/s para 3 m³/s, e a redução do preço final do Contrato Unificado de Empreitada em USD 27 968 400,14, a ser celebrado com o consórcio constituído pelas empresas Degremont, actualmente designada por Suez International, Mota-Engil Angola, S.A. e Sociedade de Construções Soares da Costa, no valor global de USD 320 000 000,00, a união dos Contratos de Fiscalização das Empreitadas dos Lotes B1, B3 e B7, a ser celebrado com o consórcio constituído pelas empresas Impulso Angola, Solidaeng, Limitada — Fiscalização e Consultoria de Projectos e Avaliações — VH, Limitada, no valor global equivalente em Kwanzas de USD 4 292 462,99, e delega ao Ministro da Energia e Águas competência para a aprovação das peças do procedimento concursal, nomeação da comissão de avaliação, verificação da validade e legalidade de todos os actos praticados no âmbito do referido Procedimento, adjudicação das propostas para a celebração dos Contratos, incluindo a assinatura dos mesmos.

Ministério da Agricultura e Florestas

Decreto Executivo n.º 107/20:

Levanta a interdição da actividade de corte e circulação de madeira proveniente das plantações florestais existentes no território nacional.

Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação

Decreto Executivo n.º 108/20:

Approva o Regulamento do Processo que deve ser observado para a Auto-Avaliação das Instituições de Ensino Superior.

Decreto Legislativo Presidencial n.º 3/20 de 9 de Março

O n.º 6 do artigo 43.º do Decreto Legislativo Presidencial n.º 2/20, de 19 de Fevereiro, que estabelece as regras de criação, organização, funcionamento, avaliação e extinção dos Institutos Públicos, consagra uma excepção à regra de estruturação dos Fundos Públicos para o Fundo Soberano de Angola (FSDEA) e para o Fundo de Fomento Habitacional (FFH), no que tange ao quadro de pessoal e à abertura de representações locais;

Considerando que com esta norma não se garante a materialização dos objectivos estratégicos destes organismos;

O Presidente da República decreta, no uso da Autorização Legislativa concedida pela Assembleia Nacional, através da Lei n.º 4/20, de 27 de Janeiro, e nos termos da alínea d) do artigo 120.º e do n.º 1 do artigo 125.º, ambos da Constituição da República de Angola, o seguinte:

ARTIGO 1.º (Alteração)

São alterados o artigo 36.º, o artigo 43.º e o artigo 56.º do Decreto Legislativo Presidencial n.º 2/20, de 19 de Fevereiro, que passam a ter a seguinte redacção:

«ARTIGO 36.º (Regime excepcional)

Os Estatutos Orgânicos da Administração Geral Tributária, do Instituto Nacional de Estatística, do Instituto de Estradas de Angola, da Agência Nacional de Petróleo, Gás e Biocombustíveis, dos Institutos Públicos de Protecção Social Obrigatória, do Fundo Soberano de Angola e do Fundo de Fomento



DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 680,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.F., em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306. www.imprensanacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».	ASSINATURA		O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75.00 e para a 3.ª série Kz: 95.00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria da Imprensa Nacional - E. F.
		Ano	
	As três séries	Kz: 734 159.40	
	A 1.ª série	Kz: 433 524.00	
	A 2.ª série	Kz: 226 980.00	
	A 3.ª série	Kz: 180 133.20	

SUMÁRIO

Presidente da República

Decreto Presidencial n.º 142/20:

Declara a situação de Calamidade Pública a partir das 0h00 do dia 26 de Maio de 2020, que se prolonga enquanto se mantiver o risco de propagação massiva do Vírus SARS-COV-2 e da Pandemia COVID-19.

— Revoga todos os actos praticados pelos Órgãos da Administração Central e Local que contrariem o disposto no presente Diploma.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Decreto Presidencial n.º 142/20 de 25 de Maio

O mundo continua assolado por uma pandemia de alto contágio, causada pela COVID-19, que coloca em causa a estabilidade das relações sociais e a sustentabilidade do tecido socioeconómico.

As acções implementadas pelo Executivo foram prontas e de intensidade variável e adaptável tendo culminado com a Declaração do Estado de Emergência, por três vezes prorrogada.

No entanto, e apesar da subsistência do risco de contágio, urge, cada vez mais, garantir um melhor equilíbrio entre a estratégia sanitária de prevenção e combate e a necessidade de relançar gradualmente a actividade económica, formal e informal, em especial aquelas usadas como meio de subsistência, e o regresso à normalidade da vida social. Ou seja, sem descurar as regras de prevenção e combate à Pandemia COVID-19, é necessário criar condições para adaptação a uma nova postura social, capaz de garantir, com segurança, a gradual retoma da vida económica e social.

Neste sentido, considerando que a Lei n.º 28/03, de 7 de Novembro, alterada pela Lei n.º 14/20, de 22 de Maio, Lei de Protecção Civil, prevê o instituto da Situação de Calamidade Pública, o qual permite a adopção de um conjunto de medidas extraordinárias até ao regresso à normalidade;

Tendo em conta que, por outro lado, o Regulamento Sanitário Nacional, aprovado pela Lei n.º 5/87, de 23 de Fevereiro, complementado pelo Regulamento Sanitário Internacional-2005, recebido na Ordem Jurídica Angolana pela Assembleia Nacional, através da Resolução n.º 32/08, de 1 de Setembro, obriga que o Executivo adopte medidas adicionais que se configurem indispensáveis para a salvaguarda da saúde e segurança da população, de forma a mitigar o contágio e a propagação da COVID-19;

Convindo declarar a Situação de Calamidade Pública e fixar as medidas de execução no território nacional durante o período da sua vigência;

Nos termos da alínea l) do artigo 120.º e do n.º 3 do artigo 125.º, ambos da Constituição da República de Angola, conjugados com os artigos 5.º e 19.º da Lei n.º 5/87, de 23 de Fevereiro, a alínea c) do n.º 2 do artigo 11.º da Lei n.º 28/03, de 7 de Novembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 14/20, de 22 de Maio, o Presidente da República decreta o seguinte:

DECLARAÇÃO DA SITUAÇÃO DE CALAMIDADE PÚBLICA AO ABRIGO DA PANDEMIA COVID-19

ARTIGO 1.º

(Declaração de Situação de Calamidade Pública)

É declarada a Situação de Calamidade Pública a partir da meia-noite (0h00) do dia 26 de Maio de 2020, que se prolonga enquanto se mantiver o risco de propagação massiva do Vírus SARS-COV-2 e da Pandemia COVID-19.



DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 250,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.P. em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306, www.impresnacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».	ASSINATURA		O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75.00 e para a 3.ª série Kz: 95.00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria da Imprensa Nacional - E. P.
		Ano	
	As três séries	Kz: 611 799.50	
	A 1.ª série	Kz: 361 270.00	
	A 2.ª série	Kz: 189 150.00	
	A 3.ª série	Kz: 150 111.00	

SUMÁRIO

Assembleia Nacional

Lei n.º 17/16:

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. — Revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei.

Ministério do Interior

Despacho n.º 466/16:

Cria a Comissão Multisectorial para Avaliação e Condução do Processo de Abate dos Veículos à Carga deste Ministério e dos respectivos Serviços Executivos.

Ministério da Economia

Despacho n.º 467/16:

Cria a Comissão de Negociação para a condução do processo de privatização da EMPROTEL — Luanda, coordenada por Joana da Graça da Silva Palhares.

ASSEMBLEIA NACIONAL

Lei n.º 17/16
de 7 de Outubro

A implementação da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, que aprovou as Bases do Sistema de Educação, permitiu o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribuiu para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional.

Porém, ante o novo quadro constitucional e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam, traduzidos em diferentes Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento e a fim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional, torna-se necessária a aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

A aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino vai permitir a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objectivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do País, bem como a adopção, o aperfeiçoamento ou a modificação de distintos instrumentos de governação.

Assim, o Sistema de Educação e Ensino deve reafirmar, entre os seus objectivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino. Deve igualmente, contribuir de forma mais efectiva, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os sectores da vida nacional.

O Sistema de Educação e Ensino deve ainda garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da actividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista.

A presente Lei possibilita a implementação de medidas que visam melhorar cada vez mais a organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas de Ensino.

A Assembleia Nacional aprova, por mandato do povo, nos termos das disposições combinadas da alínea i) do artigo 165.º e da alínea c) do n.º 2 do artigo 166.º, ambos da Constituição da República de Angola, a seguinte:



DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 1.360,00

<p>Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.P., em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306, www.impresanacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».</p>	ASSINATURA		<p>O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75.00 e para a 3.ª série Kz: 95.00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria da Imprensa Nacional - E. P.</p>
		Ano	
	As três séries	Kz: 734 159.40	
	A 1.ª série	Kz: 433 524.00	
	A 2.ª série	Kz: 226 980.00	
A 3.ª série	Kz: 180 133.20		

SUMÁRIO

Assembleia Nacional

Lei n.º 32/20:

Que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro — Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. — Revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei, adita os artigos 124.º-A, 124.º-B e 124.º-C, e republica a referida Lei.

Banco Nacional de Angola

Aviso n.º 18/20:

Altera o n.º 1 do artigo 2.º do Aviso n.º 8/18, de 29 de Novembro. — Revoga o disposto no n.º 1 do artigo 2.º do Aviso n.º 8/18, de 29 de Novembro.

LEI QUE ALTERA A LEI N.º 17/16, DE 7 DE OUTUBRO — LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

ARTIGO 1.º (Alteração e revogação)

São alterados os artigos 11.º, 15.º, 16.º, 17.º, 19.º, 20.º, 23.º, 27.º, 29.º, 31.º, 32.º, 33.º, 35.º, 36.º, 38.º, 40.º, 41.º, 42.º, 44.º, 50.º, 51.º, 55.º, 58.º, 59.º, 64.º, 65.º, 66.º, 68.º, 69.º, 70.º, 72.º, 73.º, 74.º, 80.º, 83.º, 84.º, 85.º, 99.º, 102.º, 105.º, 107.º, 109.º, 110.º, 118.º, 119.º e 124.º, todos da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que passam a ter a seguinte redacção:

«ARTIGO 11.º (Gratuidade)

1. A gratuidade no Sistema de Educação e Ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, para todos os alunos que frequentam o Ensino Primário nas instituições públicas de ensino.

2. Sem prejuízo do disposto no número anterior, o Estado deve criar condições para que os alunos que frequentam o Ensino Primário, nas instituições público-privadas e privadas, tenham acesso ao material escolar, designadamente os manuais escolares em regime de gratuidade.

3. O Estado deve garantir e promover as condições necessárias para tornar gratuita a frequência da classe de iniciação e o I Ciclo do Ensino Secundário, bem como o transporte, a saúde e a merenda escolar nas instituições públicas de ensino.

4. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e de outros encargos, no Ensino Secundário e Ensino Superior, constituem responsabilidade dos Pais, Encarregados de Educação ou dos próprios alunos, em caso de maioridade.

ASSEMBLEIA NACIONAL

Lei n.º 32/20 de 12 de Agosto

Considerando que foram aprovadas, através da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, as Bases do Sistema de Educação e Ensino;

Havendo necessidade de se alterar algumas disposições da referida Lei, no sentido de melhor clarificar a tipologia e a designação das instituições de cada Subsistema de Ensino, reafirmar o papel nuclear do Professor e o reforço do rigor e experiência para acesso à classe, bem como a natureza terminal do Ensino Secundário e a natureza binária do Subsistema de Ensino Superior, que inclui o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico, extinguir a monodocência na 5.ª e 6.ª Classes, extinguir os cursos de Bacharelato e considerar a perspectiva de extensão da Estratégia 2025 para 2050 e do papel omnipresente da 4.ª Revolução Industrial e das Tecnologias;

A Assembleia Nacional aprova, por mandato do povo, nos termos da alínea i) do n.º 1 do artigo 165.º e da alínea c) do n.º 2 do artigo 166.º, ambos da Constituição da República de Angola, a seguinte:

10/05 sobre a Carga horária docente

31/08/2020

Ministro da Educação reorganiza distribuição de carga horária no ensino público - Educação - Angola Press - ANGOP



www.portalangop.co.ao

[Página Inicial](#) » [Notícias](#) » Educação

17 Março de 2005 | 08h15

Ministro da Educação reorganiza distribuição de carga horária no ensino público

Luanda

Luanda, 17/03 - Um despacho do ministro da Educação, António Burity da Silva, determina em 24 tempos lectivos a carga horária dos docentes que leccionam nas escolas do ensino primário.

Publicado na edição número 11, I série de 26 de Janeiro do ano em curso do Diário da República, o despacho fixa em 24 tempos a carga horária dos docentes das escolas do II nível do ensino de base e do primeiro ciclo secundário, para os que leccionem em turmas até 45 alunos e com um só programa.

Já para os professores das escolas do ensino secundário do segundo ciclo e nas instituições de ensino médio (técnico e normal), a carga horária é de 20 tempos lectivos. Para os docentes das escolas do ensino especial é igualmente de 20 tempos para os que leccionam em turmas até 45 alunos e com um só programa. Aqueles que leccionam mais do que um só programa têm a seguinte carga horária: turma até 45 alunos, 18 tempos lectivos, de 46 a 55, 16 tempos, com mais de 55 alunos, 14 tempos lectivos.

Os educadores que leccionem um só programa em turmas de 46 a 55 alunos e com mais de 55 têm uma carga horária de 18 e 16 tempos lectivos, respectivamente.

O despacho esclarece que a carga horária dos docentes que leccionam disciplinas práticas, sempre que estas se realizem no laboratório, na oficina ou no campo é de 16 tempos enquanto que para os da prática docente nas instituições de formação de professores está fixado em 12.

O documento indica que os docentes que não completarem a carga horária estabelecida num turno, devem completá-lo leccionando noutro turno, ao passo que os que leccionam disciplinas com um ou dois tempos lectivos semanais, devem completar a carga horária, administrando outras disciplinas com afinidade.

A carga horária dos coordenadores, excepto do coordenador de turno, é de 12 tempos lectivos. A do coordenador de turno é de 12 tempos até 1500 alunos e oito com mais de 1500 discentes.

Entretanto, os directores e sub-directores das escolas do ensino primário ou do I nível do ensino geral devem leccionar uma turma, sempre que a escola tiver até seis salas de aulas, ao passo que os seus homólogos dos demais estabelecimentos de ensino devem leccionar uma ou duas turmas, na disciplina da sua especialidade.

www.angop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2007/10/48/Ministro-Educacao-reorganiza-distribuicao-carga-horaria-ensino-publico,b5b2ce24-33... 1/1

Anexo 8 - Tabela de Distribuição Normal Padrão, a)

Tabela da Distribuição Normal Padrão
P(Z < z)

z	0,0	0,01	0,02	0,03	0,04	0,05	0,06	0,07	0,08	0,09
0,0	0,5000	0,5040	0,5080	0,5120	0,5160	0,5199	0,5239	0,5279	0,5319	0,5359
0,1	0,5398	0,5438	0,5478	0,5517	0,5557	0,5596	0,5636	0,5675	0,5714	0,5753
0,2	0,5793	0,5832	0,5871	0,5910	0,5948	0,5987	0,6026	0,6064	0,6103	0,6141
0,3	0,6179	0,6217	0,6255	0,6293	0,6331	0,6368	0,6406	0,6443	0,6480	0,6517
0,4	0,6554	0,6591	0,6628	0,6664	0,6700	0,6736	0,6772	0,6808	0,6844	0,6879
0,5	0,6915	0,6950	0,6985	0,7019	0,7054	0,7088	0,7123	0,7157	0,7190	0,7224
0,6	0,7257	0,7291	0,7324	0,7357	0,7389	0,7422	0,7454	0,7486	0,7517	0,7549
0,7	0,7580	0,7611	0,7642	0,7673	0,7704	0,7734	0,7764	0,7794	0,7823	0,7852
0,8	0,7881	0,7910	0,7939	0,7967	0,7995	0,8023	0,8051	0,8078	0,8106	0,8133
0,9	0,8159	0,8186	0,8212	0,8238	0,8264	0,8289	0,8315	0,8340	0,8365	0,8389
1,0	0,8413	0,8438	0,8461	0,8485	0,8508	0,8531	0,8554	0,8577	0,8599	0,8621
1,1	0,8643	0,8665	0,8686	0,8708	0,8729	0,8749	0,8770	0,8790	0,8810	0,8830
1,2	0,8849	0,8869	0,8888	0,8907	0,8925	0,8944	0,8962	0,8980	0,8997	0,9015
1,3	0,9032	0,9049	0,9066	0,9082	0,9099	0,9115	0,9131	0,9147	0,9162	0,9177
1,4	0,9192	0,9207	0,9222	0,9236	0,9251	0,9265	0,9279	0,9292	0,9306	0,9319
1,5	0,9332	0,9345	0,9357	0,9370	0,9382	0,9394	0,9406	0,9418	0,9429	0,9441
1,6	0,9452	0,9463	0,9474	0,9484	0,9495	0,9505	0,9515	0,9525	0,9535	0,9545
1,7	0,9554	0,9564	0,9573	0,9582	0,9591	0,9599	0,9608	0,9616	0,9625	0,9633
1,8	0,9641	0,9649	0,9656	0,9664	0,9671	0,9678	0,9686	0,9693	0,9699	0,9706
1,9	0,9713	0,9719	0,9726	0,9732	0,9738	0,9744	0,9750	0,9756	0,9761	0,9767
2,0	0,9772	0,9778	0,9783	0,9788	0,9793	0,9798	0,9803	0,9808	0,9812	0,9817
2,1	0,9821	0,9826	0,9830	0,9834	0,9838	0,9842	0,9846	0,9850	0,9854	0,9857
2,2	0,9861	0,9864	0,9868	0,9871	0,9875	0,9878	0,9881	0,9884	0,9887	0,9890
2,3	0,9893	0,9896	0,9898	0,9901	0,9904	0,9906	0,9909	0,9911	0,9913	0,9916
2,4	0,9918	0,9920	0,9922	0,9925	0,9927	0,9929	0,9931	0,9932	0,9934	0,9936
2,5	0,9938	0,9940	0,9941	0,9943	0,9945	0,9946	0,9948	0,9949	0,9951	0,9952
2,6	0,9953	0,9955	0,9956	0,9957	0,9959	0,9960	0,9961	0,9962	0,9963	0,9964
2,7	0,9965	0,9966	0,9967	0,9968	0,9969	0,9970	0,9971	0,9972	0,9973	0,9974
2,8	0,9974	0,9975	0,9976	0,9977	0,9977	0,9978	0,9979	0,9979	0,9980	0,9981
2,9	0,9981	0,9982	0,9982	0,9983	0,9984	0,9984	0,9985	0,9985	0,9986	0,9986
3,0	0,9987	0,9987	0,9987	0,9988	0,9988	0,9989	0,9989	0,9989	0,9990	0,9990
3,1	0,9990	0,9991	0,9991	0,9991	0,9992	0,9992	0,9992	0,9992	0,9993	0,9993
3,2	0,9993	0,9993	0,9994	0,9994	0,9994	0,9994	0,9994	0,9995	0,9995	0,9995
3,3	0,9995	0,9995	0,9995	0,9996	0,9996	0,9996	0,9996	0,9996	0,9996	0,9997
3,4	0,9997	0,9997	0,9997	0,9997	0,9997	0,9997	0,9997	0,9997	0,9997	0,9998
3,5	0,9998	0,9998	0,9998	0,9998	0,9998	0,9998	0,9998	0,9998	0,9998	0,9998
3,6	0,9998	0,9998	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999
3,7	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999
3,8	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999
3,9	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000

$P(Z < z)$

z	0,0	0,01	0,02	0,03	0,04	0,05	0,06	0,07	0,08	0,09
0,0	0,5000	0,4960	0,4920	0,4880	0,4840	0,4801	0,4761	0,4721	0,4681	0,4641
-0,1	0,4602	0,4562	0,4522	0,4483	0,4443	0,4404	0,4364	0,4325	0,4286	0,4247
-0,2	0,4207	0,4168	0,4129	0,4090	0,4052	0,4013	0,3974	0,3936	0,3897	0,3859
-0,3	0,3821	0,3783	0,3745	0,3707	0,3669	0,3632	0,3594	0,3557	0,3520	0,3483
-0,4	0,3446	0,3409	0,3372	0,3336	0,3300	0,3264	0,3228	0,3192	0,3156	0,3121
-0,5	0,3085	0,3050	0,3015	0,2981	0,2946	0,2912	0,2877	0,2843	0,2810	0,2776
-0,6	0,2743	0,2709	0,2676	0,2643	0,2611	0,2578	0,2546	0,2514	0,2483	0,2451
-0,7	0,2420	0,2389	0,2358	0,2327	0,2296	0,2266	0,2236	0,2206	0,2177	0,2148
-0,8	0,2119	0,2090	0,2061	0,2033	0,2005	0,1977	0,1949	0,1922	0,1894	0,1867
-0,9	0,1841	0,1814	0,1788	0,1762	0,1736	0,1711	0,1685	0,1660	0,1635	0,1611
-1,0	0,1587	0,1562	0,1539	0,1515	0,1492	0,1469	0,1446	0,1423	0,1401	0,1379
-1,1	0,1357	0,1335	0,1314	0,1292	0,1271	0,1251	0,1230	0,1210	0,1190	0,1170
-1,2	0,1151	0,1131	0,1112	0,1093	0,1075	0,1056	0,1038	0,1020	0,1003	0,0985
-1,3	0,0968	0,0951	0,0934	0,0918	0,0901	0,0885	0,0869	0,0853	0,0838	0,0823
-1,4	0,0808	0,0793	0,0778	0,0764	0,0749	0,0735	0,0721	0,0708	0,0694	0,0681
-1,5	0,0668	0,0655	0,0643	0,0630	0,0618	0,0606	0,0594	0,0582	0,0571	0,0559
-1,6	0,0548	0,0537	0,0526	0,0516	0,0505	0,0495	0,0485	0,0475	0,0465	0,0455
-1,7	0,0446	0,0436	0,0427	0,0418	0,0409	0,0401	0,0392	0,0384	0,0375	0,0367
-1,8	0,0359	0,0351	0,0344	0,0336	0,0329	0,0322	0,0314	0,0307	0,0301	0,0294
-1,9	0,0287	0,0281	0,0274	0,0268	0,0262	0,0256	0,0250	0,0244	0,0239	0,0233
-2,0	0,0228	0,0222	0,0217	0,0212	0,0207	0,0202	0,0197	0,0192	0,0188	0,0183
-2,1	0,0179	0,0174	0,0170	0,0166	0,0162	0,0158	0,0154	0,0150	0,0146	0,0143
-2,2	0,0139	0,0136	0,0132	0,0129	0,0125	0,0122	0,0119	0,0116	0,0113	0,0110
-2,3	0,0107	0,0104	0,0102	0,0099	0,0096	0,0094	0,0091	0,0089	0,0087	0,0084
-2,4	0,0082	0,0080	0,0078	0,0075	0,0073	0,0071	0,0069	0,0068	0,0066	0,0064
-2,5	0,0062	0,0060	0,0059	0,0057	0,0055	0,0054	0,0052	0,0051	0,0049	0,0048
-2,6	0,0047	0,0045	0,0044	0,0043	0,0041	0,0040	0,0039	0,0038	0,0037	0,0036
-2,7	0,0035	0,0034	0,0033	0,0032	0,0031	0,0030	0,0029	0,0028	0,0027	0,0026
-2,8	0,0026	0,0025	0,0024	0,0023	0,0023	0,0022	0,0021	0,0021	0,0020	0,0019
-2,9	0,0019	0,0018	0,0018	0,0017	0,0016	0,0016	0,0015	0,0015	0,0014	0,0014
-3,0	0,0013	0,0013	0,0013	0,0012	0,0012	0,0011	0,0011	0,0011	0,0010	0,0010
-3,1	0,0010	0,0009	0,0009	0,0009	0,0008	0,0008	0,0008	0,0008	0,0007	0,0007
-3,2	0,0007	0,0007	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0005	0,0005	0,0005
-3,3	0,0005	0,0005	0,0005	0,0004	0,0004	0,0004	0,0004	0,0004	0,0004	0,0003
-3,4	0,0003	0,0003	0,0003	0,0003	0,0003	0,0003	0,0003	0,0003	0,0003	0,0002
-3,5	0,0002	0,0002	0,0002	0,0002	0,0002	0,0002	0,0002	0,0002	0,0002	0,0002
-3,6	0,0002	0,0002	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001
-3,7	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001
-3,8	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001
-3,9	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000