

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO

ANGOLA TEACHER'S TRAINING: THE PRIMARY TEACHER'S
PROFILE

Francisco Caloia Alfredo

Mestre em Educação (Estudo em Avaliação) pela PUC-Campinas.
Doutorando em Ciências da Educação na área de conhecimento
de Política Educativa na Universidade do Minho - Portugal
prof.caloia@yahoo.fr

Jussara Cristina Barboza Tortella

Doutora em Educação. Professora do Programa de
Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, SP - Brasil
jussaratortella@gmail.com

RESUMO: O texto resulta da pesquisa, apoiada pela Capes, sobre a avaliação da aprendizagem para formar professores para o ensino básico em Angola na reforma do sistema educativo de 2004. Em abordagem mista, analisou documentos, observações de aula, entrevistas e questionários dirigidos a formadores e formandos. Neste artigo, de carácter teórico, analisa-se o contexto, pressupostos definidores da formação de professores e o perfil do professor formador e formando, tendo como base documentos oficiais utilizados na reforma, articulados ao referencial utilizado. Conclui-se que a formação de professores não se distancia do contexto sociocultural em que ela ocorre. A prática educativa pode refletir a educação e formação que se pretende. Embora a formação de professores evidencie aspectos técnicos em seu processo, ela não se afasta da dimensão política e considera-se fundamental entender e valorizar os vários saberes, sem deixar de garantir uma formação de alto nível.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Perfil do professor. Educação básica.

ABSTRACT: The text is a result of the research, supported by Capes, about the learning evaluation to prepare teachers to the basic teaching in Angola, in the educative system reform of 2004. Through a mixed approach, it analyzed documents, classroom observations, interviews and questionnaires directed towards trainers and trainees. In this theoretical article, it is analyzed the context, the defining assumptions of the teachers training and the profiles of the trainer and trainee teachers, having as its basis official documents used throughout the reform, articulated to the used referential. It is

concluded that the teachers training is not far from the sociocultural context through which it happens. The educative praxis may reflect the education and the training that it proposes. Although the teachers training stresses technical aspects in its process, it does not go far from the political dimension and it is considered essential to understand and to valorize the multiple knowing, without forgetting to guarantee a high level training.

KEY WORDS: Teachers training. Profiles of the trainer. Basic education.

Introdução

O campo da formação de professores parece fértil no favorecimento de possibilidades de abordagens entranhadas na própria formação e profissão na atualidade, assim como na potencialização sócio-histórico da profissionalidade.

Partindo da posição de que o professor reflete determinado contexto sociocultural em que faz parte, a sua intervenção nesse contexto, incluindo o contexto pedagógico, se revela associada à maneira de pensar e agir diante de variados aspectos ou situações que se colocam. Com efeito, “[...] os professores possuem, como colectivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem” (GIMENO, 2008, p. 66). Porém, nisto tudo, parece mais realçado a formação técnica do professor e menos o compromisso da dimensão política. Ou seja, os procedimentos formais na formação de professores parecem predominar, cobrir e abrandar o tempo de questionamentos, reflexão e discussão sobre situações intrínsecas ou extrínsecas à formação de professores.

Autores como Barroso (2006) referem que as dimensões técnicas e políticas da formação de professor conferem pertinência pontual, embora possam parecer opostas e conflituais, pois seria equívoco pensar que tais dimensões se encontram fora da formação e da profissão de professor. Ademais, estar-se-ia a apontar para a desprofissionalização do professor na medida em que este se limite simplesmente em cumprir “orientações definidas exteriormente (por peritos e funcionários) [...]” (BARROSO, 2006, p. 124), como garantia do exercício da atividade docente.

Tem-se em conta que a formação de professores em Angola ocorre em dois níveis: 1) formação de nível superior, formando professor para o

exercício da atividade docente no ensino médio e eventualmente nas séries iniciais e, 2) formação de professor de nível médio para atividade docente no ensino básico (Lei n.º 13/01). Neste último nível, formam-se professores nas Escolas do Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP), outrora denominadas Institutos Normais de Educação (INE) ou Institutos Médios Normais (IMN), durante quatro anos. A abordagem deste texto repousa sobre o segundo nível de formação.

As características específicas de cada nível posiciona o escopo deste artigo à formação de professores de nível básico, embora o professor para este nível, seja graduado em nível superior, possuindo competências e saberes que o possibilitem atuar tanto no ensino médio quanto no básico e série iniciais. Ademais, o presente texto resulta da pesquisa que se circunscreveu no estudo da avaliação em sala de aula para formar futuros professores de nível médio para atuar no ensino básico.

Neste âmbito, o artigo analisa os fundamentos da formação e o perfil do professor formador e futuro professor para o ensino básico em Angola à luz de deliberações oficiais (Diário da República), assentes em abordagem documental embasada em referencial teórico de cunho qualitativo.

Assim, dos dois pontos elencados, no primeiro, sobre a formação de professores em Angola, faz-se um panorama descritivo seguindo-se-lhe a análise do cenário apresentado. Concomitantemente, ocorre no ponto subsequente, referente ao perfil do professor formador e formando.

Formação de professores em Angola

A formação de professores de nível médio em Angola, com destaque às Escolas de Formação de Professor (EFP), tem praticamente seu ponto de partida em 1978 com o surgimento dos ex-Institutos Médios de Educação (IMNE), com docentes nacionais e estrangeiros. Na época, além das EFP que formam professores em quatro anos para o ensino básico, num passado não muito longínquo, a formação de professores no país passa a assinalar formações intermediárias, isto é, Formação de Superação de Professores (FSP) e Cursos de Formação Acelerada (CFA).

Como lembra Peterson (2003), em 1977 e 1978/1979, Angola ainda formava professores nos CFA e em Centros Provinciais de Superação

(CPS), em menos de quatro anos, com objetivo, sobretudo, nos CFA, em pouco tempo, de formar professores para as séries iniciais.

Com o passar dos anos e, procurando atribuir outra visibilidade aos cursos criados para formar professores, Peterson (2003) ainda destaca que, em 1986, as anteriores e diferentes designações atribuídas sobre formação de professores de nível básico tomam o nome de Curso de Formação Básica Docente (CFBD). E a marcha do tempo parecia levar o sistema educativo angolano a “organizar-se” nos diferentes níveis por conta da cooperação e influência de países estrangeiros e organismos das Nações Unidas (Unesco e Pnud), Banco Mundial e outros, em projetos de formação de professores e modelos estruturais de organização.

Hoje, as modalidades para a formação de professores em menos de quatro anos, praticamente não se evidenciam, pelo que se forma professores de nível médio durante quatro anos nas Escolas de Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP), para, conseqüentemente, desempenharem a atividade docente no ensino básico.

Talvez esta realidade seja admissível pelo fato de querer-se conquistar avanços graduais na estruturação e definição de níveis precisos para formar professores já que, atualmente, os sistemas educativos apontam a garantia e configuração de formação de professores em nível superior. A este respeito, vale referir que a necessidade de formar-se professores em nível superior é fundamental, pois, pode “[...] diminuir radicalmente o número de educadores despreparados para a sala de aula. Para isso, o professor necessitaria de uma formação consistente, e com uma preparação intelectual muito aprofundada [...]” (SANTOS, 2008, p. 19). Nesta linha de pensamento, Tardif (2010, p. 247) coloca a questão da produção de conhecimentos especializados, pois são “[...] adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente”.

Em Angola, segundo Peterson (2003, p. 42), parece haver algum otimismo no porvir, pelo fato de se “[...] reconhecer que no futuro, a partir de um plano estratégico, tal como acontece noutros países, o professor primário poderá ser formado no ensino superior ou universitário”, porém, tal plano poderia ser realístico ou efetivado quando se investir “[...] seriamente no sector da educação e a sociedade civil ser encorajada a ter um papel cada vez mais atuante e envolvente na solução das tarefas educativas” (PETERSON, 2003, p. 42).

Repara-se que a escassez de professores qualificados em Angola levou a que concursos públicos à docência para o nível básico não apenas se abrissem para professores qualificados ao exercício da atividade docente, como também aos desqualificados ou mesmo não especializados para a atividade docente. Pelo que se denota haver desregulação da profissão de professor.

Além do referenciado, a formação de professores para o ensino de base em Angola também parece manchada de incertezas, pois

[...] pouca importância se dá à preparação dos alunos para o exercício da docência. Tal facto fundamenta-se, às vezes, também pela presença de turmas numerosas, pela presença de professores sem preparação psicológica e pedagógica, pela falta de professores especializados em áreas de metodologias nos institutos médios normais e nas escolas de aplicação, fundamentalmente nas primeiras classes, ou seja, no 1.º nível do ensino básico, pela falta de *escolas de aplicação próprias* em número suficiente em localidades *próximas*, pela falta de *rigor e selecção dos formadores experientes*, pela falta de *protocolo* entre as duas instituições interessadas e pela falta de *meios de transporte*, tanto para os alunos como para os formadores, *inviabilizando* a realização correcta das práticas educativas (PETERSON, 2003, p. 69, grifo do autor).

A fragilidade na seriedade de que se pretende da prática educativa em Angola se, de um lado, é apontada pela carência de professores qualificados ou especializados, do outro, as infraestruturas para ensino se mostram instáveis e exíguas. Instáveis porque pouco ou nada reúnem condições de trabalho para a atividade docente de formar futuros professores, e exíguas porque, geralmente, a demanda se sobrepõe à oferta.

Portanto, este quadro encaminha para um ensino meramente tradicional, aliás, segundo Peterson (2003, p. 33, grifo do autor), caracteriza-se a escola angolana

[...] essencialmente *transmissiva*, o ensino, por conseguinte, é fortemente *memorístico* por várias razões, tais como a tradição

missionária, o dogmatismo, o fraco domínio da língua portuguesa e a falta de meios de ensino adequados.

Nesta conformidade, parece fundamental que a responsabilidade do professor e o significado da sua formação pressuponham,

[...]

- maiores exigências em relação à qualificação e desempenho profissionais (formação, especialização, perícia técnica, qualidade, eficácia, motivação, empenho e criatividade);
- alargamento de seu campo de intervenção e intensificação do seu trabalho (alunos, família, comunidade, ensino, gestão, inovação, tutoria, acção social, desenvolvimento local);
- maior visibilidade, responsabilidade e controlo social pelo trabalho prestado (projecto educativo de escola, participação dos pais e outros elementos da comunidade de gestão, reforço dos mecanismos de prestação de contas, avaliação do desempenho) (BARROSO, 2006, p. 121).

Deste modo, é preciso não perder de vista que a formação e a profissão de professor aparecem na montra da sociedade. E o professor se parece mais reproduzidor da mesma desvalorização que a sociedade faz dele, por conta da dificuldade que a própria formação tem na interpretação dos movimentos, sobretudo internacionais, e de sua influência e consequência na profissão (FREITAS, 2011).

Nesta perspectiva, o autor parece propor maior energia ao professor face às questões políticas óbvias no entendimento do impacto e compreensão da conjuntura envolvente à formação e a sua atuação. A ser assim, Freitas (2011) considera imprescindível ao professor a capacidade de leitura dos tempos amparando-se a outras áreas do conhecimento com vista a melhor se posicionar face aos fenômenos circundantes.

Vasconcellos (2007) considera que a formação de professores deve favorecer condições que possibilitem um envolvimento através do qual o conhecimento em todos os domínios não se apresenta simplesmente como acumulação de experiências de determinado período, mas que seja revelador da realidade a partir do momento em que se constitui ferramenta de

trabalho capaz de desmistificar situações que se apresentam na elaboração de significados.

A formação de professor deve proporcionar a capacidade de compreender o trabalho de humanização das pessoas, gestão dos processos de mudança no sentido de contribuir para a superação das contradições que se vão apresentando na sociedade. Deste modo, a formação de professor não pode deixar se inspirar em casos concretos e com base neles encontrar soluções apoiadas em conhecimentos teóricos. Tais casos podem ser do cotidiano social ou escolar e, neste último, exemplificam-se os problemas de insucesso escolar, de programas educativos contextualizados em processos históricos no exercício permanente de reelaboração (NÓVOA, 2011). Para tal, importa olhar sobre estes e outros fenômenos que atingem a formação e a profissão de professores de maneira esclarecida, ou seja,

É preciso olhar corretamente o que se quer ver. Para ver tudo [...] tem que ter dois atributos principais: a lucidez e a reflexividade. Para ser lúcido, o olhar tem que se libertar, tem que admitir a reversibilidade, de modo que o olhar que vê possa por sua vez ser visto. Se essas características não estivessem presentes, não seria possível ver tudo, e com isso não ficaria atendido o objetivo máximo da visualidade esclarecida. Um olhar incompetente não daria acesso a todos os objetos; um olhar sem reversibilidade criaria uma distinção entre os que vêem e os demais, fazendo com que alguns indivíduos não fossem vistos, o que [...] contraria a meta da universalidade (ROUANET, 1997 apud GHEDIN et FRANCO, 2008, p. 80).

Parece fundamental não perder de vista a relação escola e sociedade numa visão política possibilitando maior entendimento desta complexa relação. Assim, esta relação não deixa de parte a questão da qualidade, embora não consensual entre autores. Porém, ela é imprescindível à profissão e à formação de professores na colocação e projeção de suas tarefas (IMBERNÓN, 2011a, 2011b). Ou seja, “[...] a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno das escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação” (NÓVOA, 2011, p. 47).

Para Imbernón (2011a, p. 10), a qualidade na formação de professor pode ser entendida no sentido daquela que “[...] se ajuste às necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercute na qualidade de ensino”. Com efeito, o autor assinala que a qualidade na formação de professores não é entendida isoladamente pelo fato desta não se situar “[...] unicamente no conteúdo senão na interatividade do processo, a dinâmica do grupo, uso das atividades, o estilo do professor/a, o material que se realiza” (IMBERNÓN, 2011a, p. 11). Assim, na abordagem sobre formação de professores submete-se à análise de distintos propósitos que se julguem importantes.

Perfil do professor do ensino básico em Angola

A formação para futuros professores busca desenvolver algum perfil. Considerando tal pressuposto, a formação de professores em Angola estabelece, tanto para o professor formador quanto para o formando ou futuro professor, o mesmo perfil. Todavia, este perfil é colocado em evidência em níveis de atividade docente diferentes, ou seja, o professor formador coloca em relevo seu perfil a medida que atua no ensino médio e o futuro professor no ensino básico para o qual está sendo formado.

O perfil do professor:

- a) conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do 1º ciclo do ensino secundário;
- b) possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação;
- c) dominar os conteúdos programáticos, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ao ensino nas instituições escolares, bem como a melhor utilização dos manuais escolares;
- d) conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos cada vez mais complexos e em rápida mudança;

- e) conhecer as perspectivas educacionais que enformam o currículo dos alunos do 1º ciclo de ensino secundário;
- f) definir os objectivos específicos com base nos objectivos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, ou seja, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sócio-cultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;
- g) adoptar métodos e meio de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do jovem;
- h) preparar o adolescente para o enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente e compatível com a inserção social e harmoniosa na comunidade;
- i) proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- j) desenvolver valores e atitudes que contribua para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- k) colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;
- l) identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais;
- m) distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológico, e saber transmitir estes valores aos educandos;

n) assumir uma atitude de respeito pela importância da actividade docente na formação da personalidade humana, e no desenvolvimento sócio económico da sociedade. (ANGOLA, 2008).

O perfil de ambos, professor formador e futuro professor, está arrolado em decreto do governo angolano, Decreto n.º 3/08, estabelecendo níveis de atuação diferenciados, conforme destacamos anteriormente. Independentemente de ambos os atores se situarem em níveis de formação diferentes, presumivelmente, o professor formador (via de regra com habilitação académica superior), estaria melhor posicionado em relação às características demandadas no exercício da profissão de professor em relação ao professor diplomado em nível médio (futuro professor).

Esta suposta vantagem do professor formador não se dá apenas pelo fato de ele possuir mais tempo de formação que o formando (futuro professor), no que refere ao apropriamento das competências que lhe são requeridas, mas também por, provavelmente, estar mais familiarizado e aperfeiçoado com as referidas características.

Com esta razão, não se pretende encontrar eventuais atenuantes ao futuro professor, já que ele terá a necessidade de colocar em evidência as características que lhe são requeridas para a atividade docente no ensino básico, mas salientar o seu empenhamento no intuito de estar em altura de seus deveres.

Outrossim, presumivelmente, as relações que se estabelecem no cotidiano escolar entre professor formador e futuro professor podem jogar um papel importante e influenciador ou mesmo fundamental no reflexo da imagem real do perfil de um professor.

Ora, a discussão a respeito do perfil do professor e/ou futuro professor remete Vidal et al (1992 apud PETERSON, 2003) a propor aspectos por apontar no processo de formação, notadamente, estilos da educação e de ensino e aprendizagem, política de gestão e formação.

- 1) *O estilo da educação.* Este caso pode significar que o sistema educativo tolera, por exemplo, *a co-educação, a integração, o espírito crítico, o respeito das diferenças e outros;*
- 2) *O estilo do processo de ensino-aprendizagem.* Este caso pode significar aquilo que é dominante num sistema, por exemplo, a relação entre

- teoria -prática, *escola-vida, escola-trabalho, modo individualizado e outros;*
- 3) *O modo de gestão*, que pode ser democrático, centralizado, autoritário e outros;
 - 4) *A preparação obtida ao longo da sua formação* (VIDAL et al, 1992 apud PETERSON, 2003, p. 32, grifo do autor).

Nesta senda, Menegolla e Sant’Anna (2010) ressaltam uma educação que permite a construção de processos de ensino e aprendizagem numa relação interligada ou de integração com espírito crítico e que de fato seja uma educação livre. Livre porque possibilita superar os impedimentos das relações que se estabelecem propiciando mecanismos para solucionar problemas. Trata-se, porém, de uma educação planejada, mas “[...] não planejada para formar um tipo exclusivo de homem, ao contrário para que o homem possa determinar as suas escolhas, a partir dos seus direitos e possibilidades” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2010, p. 23). Para tanto, deve ser uma educação cujo objetivo não seja

[...] dirigir a aprendizagem à exclusividade de certos assuntos determinados, propostos por sistemas políticos ou por certas ideologias. Tal educação impediria o educando de tomar decisões e fazer suas opções pessoais (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2010, p. 23).

As características de construção do processo de ensino e aprendizagem na formação de professor deveriam no máximo ser clarificadas ao futuro professor (formando), de sorte a evitar-se dificuldades de “[...] articulação entre os objetivos da formação de que lhes é passado e os objetivos e atividades de aprendizagem propostos” (BERBAUM, 1998, p. 29, nossa tradução), pois o futuro professor precisa compreender que “[...] a aprendizagem tem como finalidade mudar a nossa maneira de fazer, nossa maneira de ver o mundo, no sentido de que o pensamos seja grande valia” (BERBAUM, 1998, p. 29).

Proposições teóricas (NÓVOA, 2011; TARDIF; LESSARD, 2009; FREIRE, 1996; DEMO, 2007) podem favorecer à compreensão do panorama sobre as características que atravessam não apenas o processo de

formação de professor, enquanto formação inicial, assim como as características presentes ou essenciais ao professor.

Ora, tomando elementos sinalizados por Nóvoa (2011) como descritores sobre os quais se destacam estas características do professor, no quadro que se segue são arroladas perspectivas focadas nos autores anteriormente destacados.

Os olhares e experiências dos autores partilhados no quadro construído representam perspectivas peculiares refletidas em respectivas realidades cujo rigor, provavelmente, se distancie de um ou outro autor, tendo em conta factores que influenciem o contexto das concepções

Autores	Conhecimento	Cultura profissional	Tato pedagógico	Trabalho em equipe	Compromisso social	Proficiência tecnológica e digital
Nóvoa (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de práticas docentes para aprendizagem; - Conhecer, adquirir e compreender para construir educação da pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a escola, a profissão, aprender com os mais experientes; - Registo, reflexão e avaliação das práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa (científica e pedagógica); - Conquistar o aluno para o trabalho escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Intervenções conjuntas nos projetos educativos da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural; - Intervir no espaço público. 	
Tardif; Lessard (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura geral e disciplinar; psicopedagogia e didática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; - Conhecimentos das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e suas finalidades; conhecimentos das diversas matérias do programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito aos alunos; habilidade de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de empatia; habilidades de gestão de classes e nas relações humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade de colaborar com sociedade e outros atores escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos das novas tecnologias de comunicação e da informação; - Modificação das formas de comunicação pedagógica, modo de ensino e de aprendizagem.

Quadro 1: Características do professor

Fonte: Autor.

Autores	Conhecimento	Cultura profissional	Tato pedagógico	Trabalho em equipe	Compromisso social	Proficiência tecnológica e digital
Freire (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Competência profissional; - Criar possibilidade para produção e construção do conhecimento; - Construir e desenvolver a capacidade de aprender pela curiosidade epistemológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão; - Cultura histórica, inacabado e consciência do inacabamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar porque se indaga, se busca pela pesquisa; - Discutir com os alunos a razão de ser dos saberes construídos em relação ao ensino dos conteúdos; - Respeito à autonomia e à dignidade de cada um como valor ético. 	<p>Não descartar que a presença no mundo não se faz isoladamente, sem influências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de intervir e conhecer o mundo; - Intervir para mudanças radicais na sociedade, na educação, na economia, na saúde, no direito, no trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mover com clareza em sua prática; - Capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade e nela intervir, recriando-a.
Demo (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Construir conhecimento através da pesquisa; - Planejar meticulosamente as atividades; - Evitar entupimento curricular; - Desistir do pensamento de professor de ensino e abraçar profissionalismo da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor pesquisador ou pesquisador professor; - Saber teorizar a prática reconstruindo o conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Substancialmente fazer o aluno aprender; - Atualizar-se permanentemente por conhecimento sempre novo/renovado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de unir e unir-se a outros profissionais em prol do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer à sociedade o acesso ao conhecimento para a mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afeiçoar-se com instrumentos eletrônicos.

Continuação Quadro 1: Características do professor

Fonte: Autor.

ções, sem no entanto deixar-se de observar as aproximações de abordagem entre os mesmos autores, do ponto de vista da dimensão globalizada das características de um bom professor em atenção às exigências da profissionalidade. Por esta razão, parece crível que os saberes sejam complexos porquanto não brotam unicamente de uma entidade pensante e outra executora.

Não parece menos importante referenciar que, hoje, ser professor se parece mais complexo e instigador na medida em que, segundo Demo (2007, p. 78), urge a necessidade de produzir conhecimento do mais baixo ao mais alto nível de formação, tendo em atenção a participação do professor e do aluno (futuro professor), pois “[...] olvida-se que, para o aluno aprender, tem de pesquisar, não só para produzir conhecimento próprio, mas principalmente para se formar de maneira adequada”.

Considerando Altet (2001), depreende-se que, por um lado, os conhecimentos teóricos derivam do processo ou da apropriação oportuna do contato com as disciplinas e organização das condições de aprendizagem; por outro, os conhecimentos práticos são adquiridos em função das atividades na sala de aula. Assim, na linha de pensamento desta autora, a construção de competências do professor é progressiva a partir da prática e teorização das suas experiências.

A pertinência dos saberes assinalados depois ou durante a formação, ou ainda cotidianamente na prática docente, coroam a atividade do professor na medida em que a prática, segundo Tardif (2010, p. 297), se fundamente num conjunto de saberes:

[...] o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua presença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos.

Esses saberes recaem em saberes teóricos e práticos. Segundo Altet (2001), os saberes teóricos desdobram-se em saberes a serem ensinados e saberes para ensinar e os saberes práticos em saberes sobre a prática e da prática.

1) OS SABERES TEÓRICOS, da ordem do declarativo, entre os quais podemos distinguir:

- os SABERES A SEREM ENSINADOS, compreendendo os disciplinares, os construídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de permitirem aos alunos a aquisição de saberes construídos e exteriores;
 - os SABERES PARA ENSINAR, incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo.
- Estes saberes teóricos são indissociáveis.

2) OS SABERES PRÁTICOS, oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Também aqui nos parece necessário distingui-los, ao retomar as categorias da psicologia cognitiva:

- os SABERES SOBRE A PRÁTICA, isto é, saberes procedimentais sobre o “como fazer” ou formalizados;
- os SABERES DA PRÁTICA, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da praxis e, ainda os saberes condicionais de Sternberg (1985) (saber quando e onde): os *savoirs-faire* e os saberes da ação muitas vezes implícitos; situa-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista (ALTET, 2001, p. 29-30).

Portanto, a atividade docente e o processo de formação de professores são atravessados por uma amálgama de saberes. Para tanto, importa olhar a formação de professor como mobilizadora da pluralidade de dimensões inerentes à profissão.

Considerações finais

A formação de professores privilegia atividades que conduzem a construir determinado perfil através do qual se pode identificar o tipo de professor mediante o contexto e as necessidades pelas quais é formado. Todavia, o modelo ou perfil de professor que, por vezes, é desenhado ou

pretendido coloca em oposição os desígnios para uma formação crítica, indagadora, inconformada com as balizas estabelecidas.

Neste artigo, procurou-se trazer as possibilidades de reflexão e debate da realidade docente no contexto de Angola, através da análise de pressupostos definidores da formação de professores de nível médio e do perfil tanto do professor formador quanto do formando (futuro professor), a partir da análise de documentos regedores da formação de professores discutidos na base de um referencial teórico.

Embora, exista especificações ou níveis diferentes de formação de professores em Angola, não parece tão evidenciado o direcionamento de um recém-formado na área/nível ou disciplina de especialização.

Obviamente, a necessidade de se formar professores para o ensino básico em nível superior pode abrir ampliação do leque de percepção do professor, possibilitando maior e profícuas intervenções às incumbências do professor e que atingem a profissão docente. Outrossim, a seriedade no investimento à educação, não apenas favoreceria, de forma geral, o sistema educativo, como também favoreceria a formação e a atuação do professor de maneira mais específica. Esta perspectiva parece estar mais próxima da validação da vontade de Angola alimentar, evitando os equívocos das intenções e da realidade, a necessidade de figurar da lista de países que procuram investir e formar seus professores em níveis mais alto de formação. Portanto, a formação e o perfil do professor constituem riqueza pela capacidade do professor entender e tirar proveito dos diferentes saberes que se articulam com vista a enraizar o profissionalismo.

Referências

ANGOLA. Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, I Série – N.º 40. Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 4 mar. 2008.

_____. Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, I Série – N.º 65. Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 31 dez. 2001.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BARROSO, João. A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria (Org.). Formação continuada e gestão da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-143.

BERBAUM, Jean. Développer la capacité d'apprendre. 5. ed. Paris: ESF éditeur, 1998.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-108.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO, J. Sacritán. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 2008. p. 63-92.

IMBERNÓN, Francisco. Escola, formação de professores e qualidade de ensino. Tradução Ricardo P. Banega. Pinhais: Melo, 2011a.

_____. Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza. Tradução Silvana C. Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Matins. Por que planejar?: como planejar?: currículo, área, aula. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. Pinhais: Melo, 2011.

PETERSON, Pedro D. O professor do ensino básico: perfil e formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). Teoria e prática de professores. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 17-30.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, Celso. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 12. ed. São Paulo: Liberdade, 2007.

Recebido em 14 set. 2013 / Aprovado em 4 fev. 2014

Para referenciar este texto

ALFREDO, F. C.; TORTELLA, J. C. B. Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 125-142, jan./abr. 2014.