

Formação Pedagógica dos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana

**Pedagogical Training of Higher Education Teachers
at Angola University**

**Formación Pedagógica de los Profesores de Educación Superior
en la Universidad Angoleña**

Eugénio Namuele Guli¹

Enviado: 01/06/2021

Aprobado: 21/06/2021

DOI: <https://doi.org/10.25087/resur12a11>

Resumo:

O presente artigo é um recorte da tese de doutoramento em educação realizada na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique e reflecte a Formação Pedagógica dos Professores de Ensino Superior na Universidade Angolana. É um estudo indispensável para o alcance de um ensino de qualidade uma vez que, nessa universidade, são os técnicos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, sem que os mesmos tenham a formação pedagógica. O objectivo é analisar como ocorre o processo de formação pedagógica dos docentes do ensino superior na universidade em questão. A pesquisa é de natureza aplicada, é da abordagem qualitativa porque o ambiente natural é a fonte para a colecta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave, sendo uma pesquisa descritiva. Os sujeitos participantes são os docentes formandos, professores formadores e gestores do curso de agregação pedagógica. A análise documental, as narrativas biográficas e a entrevista semi-estruturada foram os instrumentos de recolha de dados empíricos, cujo tratamento recorreu a análise de conteúdo nas variantes de análise categorial e de conteúdo. Os resultados encontrados permitiram perceber a ineficiência do curso pelo facto de ser alheio à instituição e ter sido concebido numa cultura organizacional e contextos diferentes.

¹ Eugénio Namuele Guli, cristão evangélico, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Agostinho Neto, Mestre em Educação pela Universidade Autónoma de Barcelona, Doutorado em Administração Educativa pela Bircham International University, Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Professor do ISCED HUILA, Angola. Diretor Geral do ISPEL, Lubango, Angola. Contato: eugenio.guli@isced-huila.ed.ao

Palavras-chave: Formação pedagógica docente; competências da prática docente, modelos de formação docente, Universidade, Angola

Abstract:

This article is an excerpt from the doctoral thesis in education held at the Faculty of Education and Communication of the Mozambique Catholic University and reflects on the Pedagogical Training of Higher Education Teachers at the Angolan University. It is an indispensable study for the achievement of the teaching quality since, at that university, teachers are the technicians who guide the teaching-learning process, without having pedagogical training. It aims at analysing how the process of pedagogical training of higher education teachers at the university in question occurs. The research is of an applied nature, it is a qualitative approach because the natural environment is the source for data collection and the researcher is the key instrument of descriptive research. The participating subjects are teachers trained, teacher trainers and managers of the pedagogical aggregation course. Documentary analysis, biographical narratives and semi-structured interviews were the instruments for collecting empirical data, the treatment of which used content analysis in the categorical and content analysis variants. The results found allowed to perceive the inefficiency of the course since it was alien to the institution and was conceived in an organizational culture and different contexts.

Keywords: Teaching pedagogical training; teaching practice skills, teacher training models, University, Angola

Resumen:

Este artículo es un extracto de la tesis doctoral en educación realizada en la Facultad de Educación y Comunicación de la Universidad Católica de Mozambique y refleja la Formación Pedagógica de Docentes de Educación Superior de la Universidad de Angola. Es un estudio indispensable para lograr una educación de calidad ya que, en esta universidad, son los técnicos quienes orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que tengan formación pedagógica. El objetivo es analizar cómo se desarrolla el proceso de formación pedagógica de los profesores de educación superior en la universidad en cuestión. La investigación es de carácter aplicado, es de enfoque cualitativo porque el medio natural es la fuente para la recolección de datos y el investigador es el instrumento clave de la descripción. Los sujetos participantes son los profesores en formación, los profesores formadores y los responsables del curso de agregación pedagógica. El análisis documental, las narrativas biográficas y las entrevistas semiestructuradas fueron los instrumentos para la recolección de datos empíricos, cuyo tratamiento recurrió al análisis de contenido en las variantes de análisis categórico y de contenido. Los resultados encontrados permitieron comprender la ineficiencia del curso debido a que es ajeno a la institución y que fue concebido en una cultura organizacional y contextos diferentes.

Palabras clave: Formación pedagógica del profesorado; competencias de la práctica docente, modelos de formación docente, Universidad, Angola

1. Introdução

A presente pesquisa sobre a formação pedagógica de professores de ensino superior na Universidade Angolana partiu da preocupação que o governo angolano tem sobre a qualidade de ensino-aprendizagem aliado ao desafio de ver pelo menos três Instituições de Ensino Superior (IES) angolanas, no ranking das 10 melhores universidades de África.

Para alcançar tal desafio relativo a qualidade de ensino-aprendizagem será necessário desenvolver as competências dos docentes por meio da formação continuada desses profissionais, os responsáveis directos na mediação desse processo junto aos estudantes.

Dos docentes especialistas nessas áreas de conhecimento específico, não se pode esperar competências pedagógicas pois os mesmos não realizaram formação para ser professor o que pode ser importante para a mediação dos conhecimentos e a apreensão por parte dos estudante no processo de aprendizagem .

A necessidade da formação pedagógica é defendida e prevista pelo Decreto 90/09, de 15 de Dezembro que regula o Subsistema de Ensino Superior em Angola, conforme reza o Art. 15º na sua alínea m) e cito: apoiar a promoção da formação permanente dos docentes, investigadores e gestores das instituições de Ensino Superior, conjugado com os artigos 44º e 51º da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, revista pela Lei nº 32/20, de 12 de Agosto, de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que outorga a formação permanente de docentes desse subsistema a fim de que se garanta a qualidade do ensino.

A preocupação com a 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 prática de actuação docente: planificação, organização da aula, metodologia e estratégias didácticas, avaliação, interacção professor-aluno, sejam desconhecidas de grande parte dos professores especialistas das áreas específicas de conhecimento, desprestigiando-os de todas as acções atinentes ao exercício da docência (Almeida, 2012).

Volpato e Pinto (2012) ressaltam, também, a visão da Unesco que elaborou estratégias para melhorar a educação superior no século XXI, resumindo-as em garantir a qualidade no ensino e na investigação; adaptar a educação superior às demandas do trabalho; e a equidade.

Esse estudo se justifica uma vez que Pimenta e Anastasiou (2012) defendem que a docência no Ensino Superior requer também a formação no campo didático/pedagógico, ressaltando de forma crítica, que a docência no Ensino Superior reduz-se única e somente ao domínio do conhecimento específico vindo da formação específica e experiência profissional dos sujeitos/professores. Isso contrasta com a visão do governo angolano, reflectido nas normativas educativas.

A pesquisa teve as seguintes perguntas norteadoras relativas a Universidade Angolana: Existem políticas de formação pedagógica aplicadas aos professores? Qual a formação pedagógica oferecidas aos professores? Quais as competências necessárias para o exercício da docência na IES? Como a IES entende a importância da formação pedagógica para o professor? Quais os modelos e as modalidades aplicados na formação pedagógica dos professores? Que modelo melhor se adapta na formação pedagógica dos professores da instituição?

Cada uma dessas questões constituiu uma categoria para o marco teórico que serviu de suporte para a recolha empírica das informações aos sujeitos participantes e serão respondidas nas considerações finais.

Sendo essa a temática do estudo, tem-se o objectivo de analisar como ocorre o processo de formação pedagógica dos docente do ensino superior na Universidade Angolana.

2. Método

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva de natureza aplicada porque produz conhecimentos que uma vez aplicados, concorrem para a solução do problema identificado (Prodanov e Freitas, 2013). É da abordagem qualitativa porque “o ambiente natural é a fonte para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70). É descritiva pois procura descobrir as características de um fenómeno ou estabelecer relações entre as variáveis. (Vilelas, 2009).

Pelo facto de ser a única universidade na província na Região Sul que tem proporcionado os cursos de formação pedagógica, congregando no seu seio docentes de outras instituições que buscam aprimorar as competências docentes, recaiu sobre ela a escolha para a pesquisa desta temática. A escolha tem substrato em Amado (2014, cit. Correia, 2017) quando defendeu que “a finalidade ímpar do investigador interpretativo é a oportunidade de particularizar mais do que generalizar” (p. 118).

O contexto pesquisado é a Universidade Angolana que foi criada com o Decreto Lei nº 05/09, de 7 de Abril, como fruto do desmembramento da Universidade de Referência e evolução do Centro Universitário do Espaço da Ciência aprovado pelo Decreto Executivo nº 1/95, de 19 de Maio. Tem 3 faculdades e um Instituto Superior, respectivamente faculdades de Direito, Economia e Medicina e Instituto Superior Politécnico das Engenharias. Nessas faculdades o corpo docente é obviamente técnico tendo graduações de mestres e doutores, porém sem a componente de formação pedagógica inicial.

Os sujeitos participantes foram escolhidos por conveniência e os critérios de inclusão dos participantes no estudo requereu algumas condições prévias como professores que tenham feito parte da equipa de formadores durante os Cursos de Agregação Pedagógica (CAP) na instituição; professores da instituição que tenham sido formandos nos Cursos de Agregação Pedagógica e, gestores, aqueles que durante o período de gestão, tenham implementado o CAP.

Na presente pesquisa, utilizou-se as seguintes técnicas: Análise Documental a partir de dados que existem nos documentos como possíveis programas de formação de professores, calendários de cursos de formação pedagógica dos professores da Universidade Angolana. 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. 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 referenciação (Bardin, 1995).

Também se utilizou como técnica as Narrativas Biográficas dos professores centrados em momentos específicos da formação de professores nas instituições. As narrativas biográficas são textos elaborados a partir de uma ou várias entrevistas (Amado, 2017) e

por não falarem por si próprias, só têm valor caso sejam analisadas (Riessman, 2008 cit. Amado, 2017), aplicando à técnica da análise de conteúdo.

Por último explorou-se a técnica de Entrevista semi-estruturada com 5 categorias aplicada aos professores formadores, docentes formandos e alguns gestores do curso de agregação pedagógica.

Para tratamento das informações recolhidas pelos instrumentos planificados aplicou-se a técnica de análise de conteúdo, onde se considerou como categorias o marco de referência teórico que prescreveu e constituiu o estado de arte durante a pesquisa. Minayo (1994, cit. Vilelas, 2009, p. 333) afirma que “a análise de conteúdo é o método mais comumente adoptado no tratamento de dados da investigação qualitativa”.

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 ou afirmações provisórias.

3. Marco Teórico

A formação pedagógica de professores do ensino superior é o substracto e a garantia da promoção da qualidade de ensino neste subsistema. A seguir descreve-se os fundamentos onde se assenta a necessidade imperiosa desta necessidade. De forma sucinta faz-se menção a política de formação de professores, os tipos de formação, os modelos e as modalidades em que deve decorrer a referida formação.

3.1 Formação Docente e Educação Superior em Angola

O termo “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 dum benefício do sistema sócio-económico, ou da esfera política no poder.

O artigo 18º, alínea b do nº 2 do Decreto Lei nº 90/09, de 15 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.

Debesse (1982, cit. Garcia, 2013) alude à existência de uma flexão de formação como sendo auto-formação, heteroformação e interformação. A distinção entre elas se faz 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 que participa nela. No caso da interformação, ela 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.

A formação docente em Angola é feita nos Magistérios primários e secundários bem como nos Institutos Superiores pedagógicos. De acordo com o artigo 51º da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, é da responsabilidade exclusiva das IES pedagógicas formar e habilitar indivíduos para o exercício do serviço docente.

Na mesma senda, 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 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 acima, 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.

Esta formação versa-se em três áreas: formação profissional, formação metodológica e formação moral profissional. Durante a formação profissional, como defende Tardif (2014), o indivíduo renova os fundamentos epistemológicos do ofício do professor. No decorrer da formação metodológica o formando apreende os diferentes métodos como roteiro da sua actividade (Piletti, 2010); como caminho para se atingir um objectivo (Libâneo, 1994); como organização interna do processo que estabelece a lógica no desenvolvimento das actividades do professor (Miranda & Echevarría, 2017). A formação ético-moral e profissional proporcionam ao professor as regras da sociedade – direitos e deveres – e a benevolência ou generosidade.

Essas formações conferem as competências necessárias docentes, que de acordo com Campos (2007) é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, afectivos e emocionais que ocorre numa situação determinada, e que se manifesta em situações reais, imprevisíveis e inusitadas.

Pelo facto dos docentes de ensino superior das instituições não vacionadas à formação da docência estarem somente municiados com conhecimentos técnicos das áreas das suas formações é necessário que as formações sejam separadas em iniciação a docência ou seja formação docente inicial e formação docente secundária ou contínua (Garcia, 2013).

Para todos os casos, de acordo a legislação escolar angolana, as modalidades de formação devem constar em presencial, semi-presencial e a distância (artigo 82º, da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro) e o Decreto Presidencial nº 159/20, de 3 de Março que regulamenta a modalidade de ensino à distância (EaD).

A formação pedagógica de professores é feita explorando diversos tipos como: cursos de actualização pedagógicas, de agregação pedagógica (Madeira, 2013); grupos de pesquisas (Volpato & Pinto, 2012); grupos de avaliação de desempenho docente (Decreto Executivo nº 108/20, de 9 de Março; e Decreto Presidencial nº 191/18, de 8 de Agosto).

Aplicando todos os pressupostos acima de forma objectiva, pode se requerer a qualidade de ensino numa instituição de ensino superior e como benefício imediato ter-se quadros verdadeiramente profissionais competentes nas suas áreas de formação.

4. Análise dos dados colectados e resultados

Tendo em conta os instrumentos planificados, os sujeitos participantes e as técnicas aplicadas no tratamento dos dados colectados, obteve-se os resultados que a seguir são apresentados. O guião de entrevista semi-estruturada constou de 5 categorias, cada uma com questões específicas, que mereceram opiniões dos entrevistados. Esses dados obedeceram a análise categorial que de acordo com Bardin (2002) na análise categorial é possível observar termos e palavras que se remetem a uma categoria já identificada no referencial teórico, ajudando a encontrar respostas para as perguntas de partida e para o objectivo da pesquisa.

Assim, tem-se as seguintes categorias:

a) Políticas de Formação Pedagógica Aplicadas aos Professores de Ensino Superior

Na Universidade Angolana, os gestores, embora titubeando, enumeraram alguns normativos orientadores de formação pedagógica dos professores. Os demais entrevistados demonstraram um desconhecimento total das políticas de formação pedagógica da instituição. Isto revela uma alienação do corpo docente quanto a concepção do projecto político da instituição, o que se contrasta com a posição de Garcia (2013) que defende que a formação é uma função social de orientação de saberes, de saber-fazer ou de saber ser.

As áreas de formação não foram mencionadas pelos entrevistados formandos, o que demonstrou um cepticismo por parte do corpo docente, o que mais uma vez põe em evidência a tese de Garcia (2013) que diz que a formação pode adoptar diferentes ângulos, do objecto e do sujeito. A gestão dos cursos apontou somente a Didáctica de Ensino Superior como área de formação. Mas de acordo com os teóricos Campos(2002); Garcia(2013); Mesquita (2013), a formação inicial de professores deve conferir os pressupostos de desenvolvimento da pessoa em ordem e realização profissional, tando na vertente dos métodos como nas técnicas científico-pedagógico de base. Devem ser os conteúdos a serem explorados e não reflectir logo da orientação no nível superior.

b) Formas ou tipos de formação pedagógica oferecidas aos professores da instituição em pesquisa

Notou-se de todos os entrevistados as dificuldades da distinção dos conteúdos das formações pedagógicas em iniciais e contínuas. Apreendeu-se assim que não existe a sistematicidade de cursos de agregação pedagógicas em níveis mas a descontinuidade de um único curso, logo, há pouca evolução, quando Garcia(2013) aconselha a existência de formação inicial docente e a contínua o que, a priori denota a existência de conteúdos diferentes. A formação contínua também é defendida pelo Artigo 51º da Lei nº 17/ 16, de 7 de Outubro.

Apesar desse desconhecimento os entrevistados ressaltaram que os conteúdos apreendidos no curso de agregação pedagógica se adequam aos professores iniciantes, o que vem confirmar a necessidade da formação de docentes técnicos pois apesar de

ostentarem os seus graus avançados obtidos nas áreas de sua formação nunca tiveram uma experiência profissional em sala de aula, como defendeu Pimenta e Anastasiou (2012).

Apreendeu-se dos discursos dos entrevistados que a formação tem sido em forma de módulos, o que encontra sustento em Almeida (2012) quando defendia que cada instituição é livre em definir a modalidade de formação de seus docentes, conjugado com o artigo 82º da Lei nº 17/16 de bases do sistema de educação e ensino que diz: “qualquer formação deve obedecer as modalidades presencial, semi-presencial e à distância”.

Foi notório nos discursos dos entrevistados em como a universidade se apega somente no único tipo de formação que é o curso de agregação pedagógica. Não se exploram os demais tipos de formação como os de actualização pedagógica (Madeira, 2013), os grupos de pesquisa (Volpato & Pinto, 2012), os de avaliação de trabalhos científicos, os de desempenho docente e outras.

c) Competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior

Os formandos apontaram, somente, a boa ministração de aula. Isto denota pouca informação dos professores sobre as competências docentes do professor universitário na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Morosini, et al (2001) defende que um docente universitário é aquele que domina o trato do conteúdo de ensino, que 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. Por seu turno Enricone (2008), diz que é necessário que o professor universitário não se apegue só a triologia ensino-pesquisa-extensão considerada passada, mas que se desafie a uma educação debulhada na visão aprendizagem e conhecimento. Os teóricos vêm revelar que os professores formandos estão limitadíssimos quanto às competências docentes dos professores universitários.

Os professores formadores e os gestores do curso, convergiram nas suas abordagens em como para além dos conhecimentos técnicos das áreas de actuação, os professores universitários necessitam do componente pedagógico – didáctico para melhor exercer o processo de mediação de conhecimentos nos seus estudantes, explorando de forma sábia e objectiva os pilares da educação denunciados pela UNESCO.

Porém ficou claro nos gestores do curso que os critérios de admissão dos professores universitários reduzem-se somente na verificação da média de formação avançada obtida, que se fixa em 14 (catorze) valores, portanto área técnica de formação, sem considerar se o candidato terá tido uma formação pedagógica que lhe habilite no exercício da profissão.

d) Importância da formação pedagógica do professor universitário

Ressaltou nos discursos dos formandos que a formação pedagógica adiciona as técnicas pedagógicas e didácticas ao professor para melhor abordar o processo de ensino-aprendizagem. Essa afirmação confirma a tese de Rodrigues e Ferrão (2008), quando diziam que as instituições de ensino superior que promovem a formação pedagógica dos

professores têm uma preocupação única que é 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.

De contrário a instituição prestará um deficiente processo de ensino pelo facto de absorver no seu seio docentes sem competências requeridas, como advoga Cunha (2010), ao defender que quando o professor não se forma do ponto de vista pedagógico, ficando somente na sua formação técnica, ele corre o risco de acir na incerteza e insegurança na sua actividade, criando uma ruptura entre o conteúdo e a forma, caindo na descência e frustração na sua acção.

Na visão dos formadores ressaltou a ideia de que um professor com a formação pedagógica sente-se melhor preparado para o exercício da sua acção educativa, tendo uma estabilidade psico-emocional, segurança e melhoria nas suas relações sociais. O pensamento dos entrevistados confere com a visão de Almeida (2012) quando defendia 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.

e) Modelo de formação psicopedagógica que se adapta na formação pedagógica dos professores do ensino superior

Todos os entrevistados revelaram um desconhecimento total dos modelos de formação pedagógica. Não foram capazes de mencionar nenhum dos modelos descritos como o aplicacionista de conhecimentos, o de formação profissional que reconhece o aluno, o baseado na convergência entre a política pública e a pesquisa, o de elevação do status profissional do ensino e outros como defendidos por Piletti (2010), Rodrigues e Ferrão (2008), Tardif (2014), Shulman (2014) e outros teóricos. Tão pouco os tipos de formação pedagógica como os de agregação pedagógica (Almeida, 2012), os de actualização pedagógica (Madeira, 2013), os de grupo de pesquisa (Volpato & Pinto, 2012), e outros.

Estas debilidades demonstradas dão razão a necessidade imperiosa da proposta de um modelo de formação pedagógica na instituição investigada.

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.

Teve-se em conta as questões éticas, onde não se forçou ou influenciou a opinião dos entrevistados, a escolha do lugar e da hora da entrevista foram sugeridos pelos entrevistados e 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 saiba, 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, se esmeram para atingí-los. Uma vez não conhecidas as finalidades, nem sequer se conhece o projecto educativo, científico e cultural da instituição, todo o esforço empreendido torna-se 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 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 (PDI), conjugada com a missão, valores e visão trás melhores resultados na formação de professores para todas as unidades orgânicas.

Do mesmo modo todas as variáveis não mostraram conhecimento de existência de outras formas de formação pedagógica. Significa que nem os professores formadores, tampouco os coordenadores do curso não incentivaram os formandos ou os professores orientadores as 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 bem descritos na pesquisa. Desta forma a formação de professores como mediadores do processo de ensino aprendizagem tem maiores e melhores resultados.

Não foram incisivos os depoimentos dos entrevistados 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 como quando uma instituição tem professores com a formação pedagógica, em primeiro lugar tem a garantia da qualidade na mediação do processo de ensino-aprendizagem, e como resultados imediatos uma exposição no mercado de trabalho de quadros capacitados e a corresponder com as exigências da sociedade. De contrário quando uma instituição carece de professores com a 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 o autor designa de selecção natural 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. Isso 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 cumpriu com os pressupostos ou não. Também significa não existir 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, o interesse de adicionar algo novo é importante para apreensão de conhecimentos e alternar as formas de fazer a docência numa visão de mudança positiva.

Quanto as modalidades infelizmente não se alinhou nas presenciais, semi-presenciais e a distância.

Conclusões gerais

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 de seus quadros lançados no 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 municia as competências para esse desiderato.

Foi possível compreender como tem ocorrido 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, empregada na visão do país traduzido no Plano Nacional de Formação de Quadros cujos alicerces são as leis bases que sustentam o sistema de educação e ensino. A qualidade de formação depende da qualidade da sua concepção.

A Lei nº 17/ 16, de 7 de Outubro combinado com a Lei nº 32/ 20, de 12 de Agosto, outorga as instituições vocacionadas à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação e 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 de 2008-2012; 2012-2017 e 2017-2022.

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. E para o efeito, a gestão não deve olhar só para as formações pedagógicas mais convencionais, mas deve ser aberta para outras como os grupos de pesquisa, os de avaliação de trabalhos científicos, os da avaliação de desempenho docente, os da avaliação institucional interna ou externa, o de redactores de

revistas científicas na instituição e outras que também capacitam os seus integrantes para elevarem as suas competências.

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 todo docente universitário deve ter o domínio das competências como 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.

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. Ela é exclusiva e singular pelo facto de oferecer uma formação dupla – académica e pedagógica; formar profissionais para além da docência; por ser a formação de formadores uma vez que coexiste entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Se, como defendeu Nóvoa (1999), nos séculos XVIII e XIX surgiram as preocupações do perfil do professor, quem seria responsável pela sua contratação e quem o devia nomear, daí 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 profissionalismo, pelo facto de estarem despidos de competências primárias de mediação de conhecimentos durante o processo pedagógico. No entanto, a mesma deve versar-se sobre as necessidades primárias e prementes dos professores. Daí a importância de que na formação pedagógica de professores se explorem áreas profissional, metodológica e ética.

- 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 desses cursos, como é o caso do Departamento de Inovação Docente de Ensino Superior proposto nesse trabalho.

- Na formação pedagógica de professores deve se distinguir os níveis para se diferenciarem também os respectivos conteúdos a fim de que as formações não se tornem pouco atractivas e de pouco interesse. Assim deve se distinguir os níveis de formação inicial – denominados nesse trabalho como formação pedagógica primária cujo nível de formação é 1, e formação contínua- denominado nesse trabalho como formação pedagógica secundária, isto é, nível de formação 2.

- Existem quatro forças interactivas que contribuem para o desenvolvimento da acção do professor a saber expectativas pessoais e familiares; tensão e sentimentos; o progresso amadurecimento profissional; 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 a realidade e as 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: objectivos, conteúdos, métodos, meios e/ou recursos didácticos, formas de organização do processo de ensino-aprendizagem, formação de capacidade, atitudes, convicções, valores, hábitos, habilidades e avaliação.

- A instituição que não alinha e não tem como desafios a formação de seus docentes candidata-se a um desaparecimento, ao que o autor comumente chama de selecção natural académica, pelo facto de não registar um marketing positivo na venda 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; Modelo da elevação do status profissional do ensino.

- Foi possível perceber que os formandos desconhecem as políticas da instituição no que diz respeito a formação pedagógica de docentes. Por outra mostraram um ceticismo 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, se adequam as necessidades dos cursos de formação. Não há distinção de conteúdos para professores iniciantes e os de formação contínua, isto é, como o autor designa doravante, 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 de 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 o 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 profunda, pois esses não têm domínio dos critérios de admissão dos docentes que eles formam, o que é desaconselhado, pois quando melhor se conhecer multilateralmente o formando, melhor se lhe prestará a formação multilateralmente (J.F. Cabral, comunicação pessoal (2005), 10 de Maio).
- 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 inquiriram a necessidade de adicionarem outras competências como as avançadas por Gil (2008); Pérez (2009); Lindo (2012) e Masetto (2013).
- 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 em como 80% dos docentes tem a formação pedagógica e como 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 para a elevação de competências dos docentes.

Com o objectivo de analisar como ocorre o processo de formação pedagógica dos docentes do ensino superior na universidade em questão, a pesquisa teve as seguintes perguntas norteadoras relativas a Universidade Angolana, cujas respostas vêm abaixo:

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 na Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, reactualizada pela Lei nº 32/ 20, de 12 de Agosto. Adicionam-se 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 nos seus programas de governo a formação de professores para a qualidade de ensino/ aprendizagem.

- **Sobre a formação pedagógica oferecidas aos professores** entendeu-se que a única formação pedagógica que se oferece aos professores é o curso de agregação pedagógica.

A mesma não é diferenciada em inicial e contínua. É única e estática. Não oferece progressão.

- **Sobre as as competências necessárias para o exercício da docência na IES**, verificou-se que as competências não foram enumeradas por nenhuma classe dos entrevistados. Apesar de serem muitas competências e complexas 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 perceber 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 voltado ao fracasso no processo de ensino/ aprendizagem.

- **Sobre os modelos e as modalidades aplicados na formação pedagógica dos professores**, foi possível entender que a IES pesquisada não aplica nenhum modelo. A única modalidade que aplica é a presencial.

- **Quanto ao modelo melhor se adapta na formação pedagógica dos professores da instituição** foi possível compreender bem a forma de exploração do curso de agregação pedagógica que a IES implementa, são dois modelos que melhor se adaptam na IES: Modelo de Aplicação dos Conhecimentos e o Modelo de Formação Profissional que Reconhece o Aluno, para a formação inicial ou primária e o Modelo Baseado na Convergência entre Política Pública e Pesquisa e o Modelo da Elevação do Status Profissional de Ensino, para a formação secundária.

- **Para a Angola estar no Ranking das melhores instituições de educação superior em África**, entendeu-se que são muitos os factores que concorrem para o efeito: 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 e na melhoria da condição salarial.

Os gestores revelaram desconhecimento dos modelos, os tipos e as modalidades de formação nos cursos de agregação pedagógicas. Isto dá razão do porquê os formandos e os formadores não terem domínio.

Ficou patente que apesar de a Universidade Angolana ter uma idade de onze anos e ser autónoma, do ponto de vista da sua estrutura, organização dos processos, ela não se despiu da cultura da Universidade de Referência, primeira universidade pública em Angola refundada pela Portaria nº 76-A/76, de 28 de Setembro, do Ministério da Educação e Cultura da República de Angola.

Referências:

- 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.
- 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

- Campos, C. de M. (2007). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Editora vozes.
- 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.
- 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.
- 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 159/20. *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 191/ 18. *Estatuto da carreira docente do ensino superior*. Diário da República nº 118, I Série de 8 de Agosto. Luanda, Angola 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.
- Garcia, C. M. (2013). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- 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
- Lei nº 32/20. *Altera a lei nº 17/16 Lei de bases do sistema de educação e ensino*. Diário da República nº 123, I Série de 12 de Agosto. Luanda, Angola
- Lei n. 17 / 16. *Bases de sistema de educação e ensino*. Diário da República nº 170, I Série de 7 de Outubro. Luanda, Angola
- 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: Fresca Ediciones S.A
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: Editora Pedagógica e Universitária

- 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
- 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
- Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto, Portugal. Editora Porto.
- 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
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico:métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho académico* (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.
- 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
- Tardif, M.(2014). *Saberes docentes e formação profissional*(16ª. ed.). Petropolis-Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Editora Sílabo Lda.
- UNITA (2008). *Programa de governo para o quadriénio 2008-2012*. Luanda, Angola
- UNITA (2012). *Programa de governo para o quinquénio 2012-2017*. Luanda, Angola
- Volpato, G. & Pinto, M. M.(orgs.) (2012). *Pedagogia universitária: olhares e percepções*. Curitiba, Brasil: Editora CRV.