

Horizontes Científicos y Planificación Académica

en la Didáctica
de Lenguas
y Literaturas

Xaquín
NÚÑEZ SABARÍS

Aránzazu
GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Carlos
PAZOS JUSTO

Pedro
DONO LÓPEZ

hmnus



Universidade do Minho
Centro de Estudos Humanísticos

SEALL

*Sociedad Española de Didáctica
de la Lengua y la Literatura*

HORIZONTES CIENTÍFICOS Y PLANIFICACIÓN ACADÉMICA
EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS Y LITERATURAS

Organização: Xaquín Núñez Sabarís / Aránzazu González Sánchez /
Carlos Pazos Justo / Pedro Dono López

Capa: António Pedro

© EDIÇÕES HÚMUS, 2015

End. Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Tel. 252 301 382 / Fax 252 317 555

E-mail: humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V.N. Famalicão

1.ª edição: Outubro de 2015

Depósito legal: 400002/15

ISBN 978-989-755-116-1

Apoio:



NOTA:

Esta edição em papel contém o Prólogo e os artigos dos Professores Aguiar e Silva e Álvaro García Santa-Cecilia. Os restantes artigos, mencionados no índice, estão gravados no CD colocado no final deste livro.

FORMAR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO MULTICULTURAL E PLURILINGUE^[1]

Rosa Silva

António Carvalho da Silva

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS (UP) / UNIVERSIDADE DO MINHO (CIED)

Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a formação e supervisão de professores de português em Angola, a partir da análise de conteúdo de um conjunto de documentos, enquadrada num contexto plurilingue e num cenário de reconstrução e de reforma educativa.

Palavras-chave: formação de professores, língua portuguesa, Angola

1. Contextualização

As dezoito províncias que constituem Angola^[2] formam um mosaico multicultural e plurilingue, já que neste território com cerca 1276700 km² de área geográfica (Cardoso, 2004) coexistem, a par da língua portuguesa, vários grupos etnolinguísticos bantu (“Bakongo, Ambundo, Lunda-Quioco, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo”) e não bantu (“Koishan”) (Zau, 2002: 38 e 39).

1 O presente artigo apresenta dados da dissertação intitulada *Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola*, desenvolvida por Rosa Maria Sampaio da Silva, no mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, sob a orientação de António Carvalho da Silva (Universidade do Minho, 2011).

2 As dezoito províncias que constituem Angola são Cabinda, Zaire, Uíge, Malanje, Lunda Norte, Lunda Sul, Bengo, Luanda, Kuanza Norte, Kuanza Sul, Bié, Huambo, Benguela, Huíla, Namibe, Kuando Kubango, Cunene e Moxico.

As línguas correspondentes a estes grupos etnolinguísticos são faladas, apenas, em determinadas zonas do território angolano e no período colonial (findo em 1975) eram entendidas como sendo inferiores e sem prestígio social (Mingas, 2000), o que significa que a língua valorizada para a comunicação e para o acesso ao conhecimento era a portuguesa^[3]. Contudo, como nem toda a população a dominava, eram poucos os que tinham acesso ao saber, o que justifica que, à data da independência, a taxa de analfabetismo se centrasse nos 85% (Grilo, 2006). Para fazer face a este valor, o governo traçou como prioridade a educação (MED, s/d^c), facto que resultou numa “explosão escolar” e na necessidade de admitir professores sem formação adequada (Grilo, 2006).

Na década de oitenta, para fazer face ao número insuficiente de professores definiu-se o estatuto do “colaborador-docente”, seguindo a máxima “Quem sabe ensina, quem não sabe aprende” (MED, s/d^c: 6 e 7). Porém, neste cenário urgia delinear mudanças para melhorar a qualidade da educação. Tal ocorreu em 1986, com a realização de um diagnóstico ao Sistema de Educação, que recomendou a realização de uma reforma daquele sistema, no entanto, com o agravar do conflito, tal recomendação só começou a ser delineada em 2001, depois de definida a *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*^[4] e a Lei de Bases do Sistema de Educação^[5] e efetivada dois anos após o fim do conflito armado, em 2004, com a implementação da Reforma Educativa.

Neste clima de paz, mas em situação de emergência, entende-se que o professor “deve ser relevante e mais actuante no tocante à integração social, à reabilitação dos valores cívicos, morais e do potencial intelectual que a guerra acentuadamente reduziu” (Peterson, 2003: 105-7). Nesta fase, o professor é um *construtor* de conhecimentos, do ensino e da aprendizagem, mas também um *construtor* da paz, por desempenhar um papel fundamental no necessário desenvolvimento do processo educativo, no “reinforcing cultures of peace rather than cultures of violence” (Davies, 2004: 125).

Em 2007, quando o país já se encontrava numa fase de desenvolvimento^[6], com o intuito de reorganizar a formação de professores e cumprir as metas

3 “Dados indicam que 25% da população angolana tem o português como língua materna, proporção que se apresenta muito superior na capital do país.” (Pereira, 2005: 122).

4 Esta estratégia deverá ser implementada até 2015.

5 Lei n.º 13/de dezembro de 2001.

6 O conceito de país em desenvolvimento está associado ao conceito de desenvolvimento que “transcende as medidas económicas de desenvolvimento para capturar um conjunto mais amplo de dimensões da vida das pessoas, seu bem estar e liberdade. Desenvolvimento humano é definido como um processo que permite alargar o leque de oportunidades das pessoas, permitindo-lhes

de Dakar e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, foi elaborado um documento regulador, o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*,

na perspectiva de construção de uma Escola renovada e transformada, apta a responder aos desafios de uma sociedade em permanente mudança, exigindo sempre uma reflexão profunda sobre a formação dos docentes na lógica construtivista, tendo como objectivos finais a melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade e da profissionalidade. (MED, s/d^b: 4)

O *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* divide-se em oito eixos de intervenção que abarcam as formações inicial, contínua e à distância, pois

a profissão docente requer conhecimentos e competências que só podem ser obtidos no âmbito de uma formação profissional de elevado nível científico e pedagógico, pelo que a formação deve ser entendida como um processo permanentemente em mudança que começa quando o futuro docente tem acesso a formação inicial, a primeira etapa de um percurso que deverá manter-se ao longo de toda a carreira profissional. (MED, s/d^b: 3)

Para cada um dos eixos do *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* foram definidas atividades e resultados a atingir progressivamente até 2015, que passam pela elaboração e implementação de documentos reguladores da atividade docente e por avaliações intermédias, antes da avaliação de impacto que deverá ocorrer em 2014. Mas também por linhas orientadoras para a melhoria e apetrechamento de estruturas físicas, assim como da sua gestão e apetrechamento, nomeadamente de Escolas de Formação e de Centros de Recursos.

2. Metodologia de análise

O estudo supracitado obedeceu a uma metodologia de tipo qualitativo, por possibilitar, através da recolha de várias perspetivas, uma visão holística do processo de formação inicial de professores de português em Angola e uma visão mais particular sobre a escola. A escolha desta como objeto de estudo justifica-se por ser um local de construção e de partilha de ideias, de promoção e de construção do conhecimento, de ensino e de formação, isto é, um espaço de micro-culturas onde diretores, professores e alunos interagem diariamente

desenvolver e explorar as suas próprias capacidades, ao mesmo tempo que leva a cabo uma melhoria permanente no seu nível de bem-estar.” (PNUD-Angola, 2005: 23)

(Alexander, 2001), mas também por permitir explorar a *natureza* de processos de ensino e de aprendizagem (Woods *apud* Moore, 1999).

Deste modo focou-se a atenção na formação inicial de professores, em particular sobre o processo de supervisão, a fim de responder às seguintes questões:

- Como é que se desenvolve o processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário?
- Que instrumentos de apoio são utilizados ao longo do processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º ciclo do Ensino Secundário?
- Que ações de orientação são desenvolvidas, tendo em vista a progressiva integração profissional?

Para tal optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2000; Esteves 2006) de documentos reguladores, de reflexão sobre o sistema educativo e de suporte à prática supervisiva e consideraram-se, igualmente, contactos informais com diretores de Escolas de Formação de Professores, com professores das disciplinas de Metodologia de Ensino de Português e de Prática, Seminário e Estágio Pedagógico e com professores-tutores, que possibilitaram uma aproximação ao contexto de formação, ao contexto de aplicação da prática pedagógica e às dificuldades sentidas pelos referidos intervenientes no decurso do estágio pedagógico.

A escolha dos referidos documentos, em particular dos de reflexão, teve em consideração a valorização do conhecimento local, pois como alertam Desai & Potter (2009: 227)

The importance of using local knowledge and/or literature can be practical, theoretical and ethical. On a practical level, using it serves to enhance the quality of information gathered and to provide a much more complete research project or case study.(...) Not only can useful primary data be collected, but the analytical work of local researchers can be taken into account, providing different perspectives and ensuring against any potential ethnocentrism.

2.1 Documentos em análise

Na seleção dos documentos a analisar foram considerados os seguintes critérios, de acordo com o princípio da pertinência:

1. valorização do conhecimento e da reflexão local;
2. regulação, preparação e aplicação da prática supervisiva;

que permitem obter uma visão holística da Formação Inicial de Professores de Português em Angola, uma vez que

The samples were not chosen to be representative of the national situation, but to illustrate with more details and more vividly the daily operation and the circumstances within which supervisors actually work. (De Grauwe, 2001: 21)

Assim, para obter um “Holistic understanding of complex processes” (Desai & Potter, 2009: 117), respondendo às três perguntas de investigação definidas, constituiu-se o seguinte *corpus*:

1. documentos reguladores, de entre os quais o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* (MED, s/d^b), o *Curriculo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário* (MED/INIDE, 2003, 2004, 2009, 2010) e o *Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* (INIDE, s/d^b, 2010), pois “(...) government policy documents can also provide crucial information and summaries of up-to-date research on a topic.” (Desai & Potter, 2009: 225);
2. documentos de reflexão sobre o sistema educativo, de entre os quais os documentos sobre as *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência* (MED, s/d^c) e o documento de *Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola* (MED, s/d^a), valorizando, assim, o conhecimento local e evitando o etnocentrismo, ao articular as perspetivas dos investigadores, dos dados obtidos nos contactos informais e das reflexões feitas localmente;
3. documentos de suporte à prática supervisiva, nomeadamente grelhas de observação, por comportarem, na sua estrutura, as competências a adquirir, pelo professor-estagiário, ao longo da prática pedagógica.

Tal revela que foram analisados documentos de fontes primárias, da categoria das fontes inadvertidas (*inadvertent sources*), pois

are used by the researcher for some purpose other than that for which they were originally intended. They are produced by the processes of local and central government and from the everyday working of the education system. (Duffy, 1993: 68)

Após uma leitura flutuante e uma leitura analítica dos documentos, definiram-se categorias e indicadores de análise (quadro 1), tendo por base um *procedimento aberto* (Bardin, 2000; Esteves, 2006).

Quadro 1: Categorias e indicadores de análise

| Categorias | Indicadores |
|-------------------------------------|---|
| A. Formação inicial | A.1. Estrutura da formação |
| | A.2. Supervisão/observação de aulas |
| | A.3. Caracterização da escola de formação |
| | A.4. Caracterização da escola-anexa |
| | A.5. Perfil do supervisor |
| | A.6. Perfil do professor-tutor |
| | A.7. Perfil do estagiário |
| | A.8. Avaliação |
| | A.9. Comunicação entre supervisor, professor-tutor e estagiário |
| B. Instrumentos de apoio | B.1. Identificação |
| | B.2. Caracterização |
| | B.3. Orientações para a sua elaboração |
| | B.4. Orientação para a sua aplicação |
| C. Ações de integração profissional | C.1. Disciplinas da formação profissional |
| | C.2. Metodologia de ensino adotada |
| | C.3. Integração do estagiário na escola-anexa |

A definição dos indicadores da categoria A, *Formação Inicial*, teve como objetivo possibilitar a descrição do processo de formação, partindo de um nível macro, a sua estrutura, para se ir aproximando de um nível micro, a comunicação estabelecida entre os vários intervenientes no processo de formação inicial de professores. Porém, antes de atingir este patamar foram recolhidos dados relativos à escola que ministra os conteúdos científicos (a escola de formação) e à escola que acolhe os estagiários para a realização da prática pedagógica, dados concernentes aos perfis dos vários intervenientes, com o particular objetivo de aferir as habilitações literárias de supervisores e professores-tutores, e ao tipo de avaliação praticada durante a formação inicial de professores.

A categoria B diz respeito aos instrumentos de suporte ao processo de supervisão na prática pedagógica. A esta categoria correspondem quatro indicadores, que apontam a identificação, caracterização e orientação quer para elaboração quer para a aplicação dos referidos instrumentos.

Com a categoria C (ações de integração profissional) pretende-se aferir como é que os documentos em análise definem ações para a integração

progressiva do professor-estagiário na vida profissional. Assim, os indicadores definidos para esta categoria visam incluir as referências às disciplinas de formação profissional, em particular do curso de Português, as referências às metodologias de ensino adotadas e ao processo de integração do professor-estagiário na escola-anexa (local onde decorre a prática/estágio-pedagógico).

3. Conclusões

A partir dos objetivos específicos⁷ definidos para o estudo *Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola* (Silva, 2011) e da análise de documentos, de um ponto de vista genérico, pode concluir-se que o Sistema de Educação aponta para a formação integral do indivíduo, a nível científico, técnico, moral e social, como também reconhece a UNESCO, na sistematização de dados sobre a educação em Angola, onde se pode ler:

En ce qui concerne les objectifs généraux de l'éducation, l'accent est mis sur : le développement des capacités physiques, intellectuelles, esthétiques et morales des jeunes de manière continue et systématique ; l'élévation du niveau scientifique, technique et technologique pour contribuer au développement socio-économique du pays ; les valeurs démocratiques pour fomentier, stimuler et développer une attitude d'intransigeance vis-à-vis de toutes les conduites qui portent atteinte aux normes de la convenance sociale pour développer l'esprit de solidarité entre les peuples. (UNESCO - BIE, 2010)

Ao reconhecer a necessidade de elevar o nível académico de alunos e de professores para melhorar o desenvolvimento económico do país, Angola tem presente que

L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage des compétences de base pour un métier et pour la vie, mais elle est devenue surtout un endroit privilégié pour apprendre la vie, les autres et soi-même. L'école devient, de plus en plus, un lieu de construction de soi, de socialisation et un lieu de vie pour le développement des communautés. (Benavente *et alii*, 2008: 228)

7 Objetivos específicos definidos para o estudo: descrever o processo de formação inicial de professores de português do primeiro ciclo do ensino secundário; caracterizar as habilitações literárias dos supervisores e dos professores-tutores; identificar instrumentos de apoio ao processo de supervisão; analisar instrumentos de apoio ao processo de supervisão; definir ações que contribuam para a progressiva integração profissional dos professores em formação.

Tal significa que na escola se desenvolvem competências não só a nível do saber-fazer, mas também a nível do saber-ser e do saber-estar. A importância de se desenvolverem estas competências ao longo da formação de professores está espelhada nos vários documentos reguladores e na nova metodologia de ensino adotada, a pedagogia de integração/abordagem por competências, através da qual “O aluno deve ser capaz de transferir as suas aprendizagens do contexto escolar para um contexto do quotidiano.” (Roegiers, s/d: 10).

De um ponto de vista mais específico, retomando as categorias de análise de conteúdo e adotando-se o “olhar” do supervisor e/ou do professor-tutor, que nem sempre possuem formação específica para a disciplina que lecionam (“A tous les niveaux, un nombre significatif des professeurs ne sont pas qualifiés pour les postes qu’ils occupent (...)”, UNESCO – BIE, 2010), nem têm acesso a outros documentos para além dos reguladores, pode concluir-se o seguinte:

A – Formação Inicial

A.1. Estrutura da formação inicial: foi delineada, de acordo com as orientações internacionais para a formação de professores. Contudo, carece que se aprofundem determinadas secções, nomeadamente, no que diz respeito à definição dos perfis de entrada dos alunos nas EFP. Esta definição poderia contribuir para um ajustamento do currículo e/ou dos programas das disciplinas ao público-alvo daquelas escolas de formação, pois, como evidenciam os documentos analisados, muitos dos alunos que frequentam o sub-sistema de formação já lecionam noutros níveis de ensino, o que poderá contribuir para o nível de motivação menor, por parte destes alunos-professores e para o sucesso da Reforma Educativa, já que como aponta Pacheco (2001: 165)

(...) a motivação e formação dos professores são marcantes nos rumos da reforma curricular. Sem uma modificação de atitudes e mentalidades, sem a formação de professores, todo o projecto de reforma fracassará ou então ficará no plano das intenções.

Face ao exposto e centrando-se este estudo na formação de professores de língua, convém não descurar o alerta de Mingas (2005: 109), que direciona o perfil do professor para a valorização do conhecimento linguístico e cultural:

(...) actualmente, um professor que queira ensinar a língua portuguesa em Angola, dificilmente o poderá fazer em eficácia se não tiver um conhecimento, mesmo não

aprofundado, da sua história, da estrutura das línguas africanas faladas no país e das culturas por elas veiculadas.

Isto porque língua e cultura são indissociáveis. A língua é ao mesmo tempo veículo de cultura e de socialização, como sublinham Cerqueira & Andrade:

(...) quando abordamos o conceito de cultura, torna-se inevitável ter em conta a língua, já que esta é, ao mesmo tempo, meio de transmissão da cultura e factor de transformação cultural, constituindo-se um dos veículos de socialização dos humanos. (2004: 136)

Em Angola, a língua também é veículo de escolarização e de união social, pois como afirma Costa (GEED, 2008: 1)

(...) nenhuma das Línguas Bantu é extensiva a todo o território nacional, cada uma delas restringe-se a uma determinada região, daí que a Língua Portuguesa desempenhe um papel extremamente importante, não só em termos de comunicação oficial, mas também como instrumento de coesão entre os falantes de Línguas Maternas diferentes.

A importância da existência de uma língua de união em contexto multilingue é considerada pelas políticas de língua, como um contributo para a cidadania, já que “A cidadania precisa de uma língua comum para promover o entendimento mútuo e a comunicação eficaz.” (PNUD, 2004: 60)

O que significa que, como frisa Ançã, “Ensinar uma língua, neste caso, o português, implica considerar um destinatário específico, num contexto específico, com um substrato linguístico específico.” (1999: 15).

Assim, será de valorizar a criação de condições para que o professor de Língua Portuguesa conheça a estrutura de base das Línguas Bantu, para que seja capaz de identificar as especificidades de cada uma das Línguas e de apoiar os alunos a ultrapassarem dificuldades inerentes às influências das Línguas Bantu, na aprendizagem da Língua Portuguesa, e deste modo “(...) constituir uma base de reflexão interlinguística que promova o desenvolvimento de competências em LP”, como sugerem Oliveira *et alii* (2010: 63-64), a propósito de um estudo sobre a “comparação interlinguística como recurso didáctico”.

A.2. Supervisão/observação de aulas: entendendo-se a prática pedagógica, e em particular o processo de supervisão, como um período de aprendizagem colaborativa, ao longo do qual supervisor/professor-tutor e estagiário

colaboram com o fim de desenvolver competências profissionais, verifica-se que as componentes que integram esta aprendizagem foram sumariamente consideradas. Realçam-se aqui algumas dessas componentes apontadas em Villegas-Reimers (2003: 99):

- “professional dialogues to discuss professional issues of personal interest”: através dos seminários relativos à disciplina de *Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos* e da colaboração com o professor-tutor;
- “peer supervision”: supervisão efetuada pelos vários elementos do mesmo grupo de estágio, que possibilita uma análise crítica entre pares;
- “peer coaching/peer assistance”: inerentes às funções do supervisor e/ou do professor-tutor, que acompanham o professor estagiário nos momentos de planificação, observação e reflexão sobre a observação (ciclo de supervisão);
- “action research to collaboratively inquire about a real problem in their teaching”: através do incentivo à investigação (e não tanto à reflexão sobre a ação), ao longo do ciclo de formação. Constatou-se, nos vários documentos, o reconhecimento da sua importância na formação de professores, como forma de melhorar as práticas, porém, como revelam os documentos de reflexão sobre o sistema de educação, ainda, falta criar as condições necessárias para que se possa investigar no seio das EFP.

A.3. e A.4. Caracterização das instituições de formação e de acolhimento de estagiários: esta caracterização é diminuta, assim como é parcamente articulada a definição das funções de cada um dos intervenientes, ao longo do citado processo de formação. Estes aspetos poderão estar na base de algumas das limitações da implementação da supervisão de aulas.

A.5., A.6. e A.7. Perfil do supervisor, do professor-tutor e do estagiário: considera-se que a definição de papéis e de perfis, de um modo mais articulado, permitirá o estabelecimento de uma comunicação mais efetiva (*reflexão-acção*), de um apoio mais direcionado aos estagiários e levará “(...) ao desenvolvimento de competências profissionais e humanas de relevo, à compreensão da educação como objecto de investigação e de acção e à inovação da educação.” (Moreira & Bizarro, 2010: 11). Tal justifica-se porque “Learning to teach means acquiring not only knowledge and skills but also an understanding of learners and how they learn, along with repertoires of strategies for dealing with unique and everchanging circumstances” (Lewin *apud* UNESCO, 2004: 162 e 153).

B – Instrumentos de apoio à prática pedagógica/supervisiva

B.1. Identificação: plano de aula, testes, programa(s) da(s) disciplina(s), ficha individual de avaliação, ficha/grelha de observação de aulas, relatório e protocolo. Os instrumentos identificados estão diretamente ligados à avaliação dos alunos-estagiários e têm um caráter sumativo⁸, não evidenciando a evolução gradativa do aluno ao longo da sua formação, isto é, o processo de avaliação não parece passar pelas suas três fases sugeridas por Alarcão & Tavares (2003: 110): “sincrético, analítico, sintético”. Os autores explicam estas fases da seguinte forma:

As duas primeiras fases corresponderiam à avaliação formativa; a última à avaliação sumativa. Esta deveria constituir um momento de síntese a que o avaliador chegasse depois de ter passado por uma fase de análise pormenorizada; seria o momento de se esquecer do pontual, do particular para se concentrar na opinião que ele tem do professor, uma opinião que fica quando nos esquecemos dos pormenores para nos concentrarmos no essencial, quando pensamos no formando ou professor-estagiário que está a acabar o seu estágio e tentamos antecipar que professor ele poderá vir a ser no futuro.

Considerando-se os instrumentos identificados, apenas o plano de aula pode ser considerado na avaliação formativa, já que permitirá que o supervisor e/ou o professor-tutor constatem como é que o estagiário seleciona e gere conteúdos programáticos, como é que os adequa às estratégias de ensino selecionadas e como identifica os recursos para os colocar em prática, todos estes aspetos adequados ao tempo disponível para o ensino e para a aprendizagem. O que significa que, através do plano de aula, o supervisor e/ou o professor-tutor poderá verificar o processo de pensamento do aluno, a propósito da planificação de uma aula.

B.2., B.3. e B.4. Caracterização e orientações para a sua elaboração e aplicação: os documentos analisados, apenas, fornecem informações de caráter geral. No entanto, considera-se que estas orientações poderiam ser dadas, quando, nos documentos, se apresentam os instrumentos de avaliação ou no “desenvolvimento metodológico” do programa da disciplina, que orienta os estágios pedagógicos. Esta integração facilitaria o seu uso/aplicação por parte dos vários intervenientes no processo de formação.

8 Excluem-se aqui o(s) programa(s) da(s) disciplina(s) e o protocolo por terem uma função reguladora.

C – Ações de Integração Profissional

C.1. Disciplinas da formação profissional: a formação profissional integra as áreas científica, metodológica e deontológica. Assim, o curso/especialidade de Português/Educação Moral e Cívica contempla, na sua formação profissional, as disciplinas de Português; Formação Pessoal, Social e Deontológica; Literatura; Metodologia de Ensino do Português; Metodologia de Ensino da Educação Moral e Cívica; Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos. Destas disciplinas, apenas as três primeiras têm início na 10.^a classe. Ainda que os documentos não apontem uma justificação, pensa-se que tal ocorre para permitir uma maior articulação entre as disciplinas de *Metodologia de Ensino do Português* e a de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* e entre uma das disciplinas da formação específica (Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular).

De acordo com o *Currículo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*^[9], na disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*, na qual os alunos-estagiários serão chamados a analisar situações reais, que observam nas escolas-anexas, para que progressivamente se familiarizem com o exercício da profissão docente, foi acrescentado um módulo de Metodologia de Ensino do Empreendedorismo, que permitirá aos alunos adquirirem valências para se tornarem empreendedores, esclarecidos e munidos de ferramentas para o combate à pobreza e também obterem habilitações para lecionarem a disciplina no 1.º Ciclo do Ensino Secundário.

C.2. Metodologia de ensino adotada: o programa de *Metodologia de Ensino do Português* (INIDE, s/d^a) aponta para a aquisição de conhecimentos teóricos, que se aplicarão nas aulas de Prática Pedagógica^[10].

C.3. Integração do estagiário na escola-anexa: a integração dos alunos na profissão docente foi delineada de modo gradual, permitindo ao aluno contactar com as instituições de ensino de um outro prisma e motivá-lo para o exercício da profissão. Tal como se foi verificando, no estudo, as questões de motivação são fundamentais para manter os alunos no sub-sistema de formação de professores e para responder à grande falta de professores nas escolas (“Selon des estimations récentes du Ministère de l'éducation, en 2007 le secteur public comptait 167.989 enseignants et 9.265 personnels administratifs.” (UNESCO,

9 No programa da disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* não se encontra qualquer referência à introdução do módulo de Metodologia de Ensino de Empreendedorismo.

10 Para um conhecimento mais detalhado da metodologia de ensino adotada consulte a análise comparativa das disciplinas de Metodologia de Ensino do Português e de Prática, Seminário e Estágios Pedagógicos, nas páginas 120 a 124 do estudo de Silva (2011).

2010). Este facto poderá contribuir para a diminuição do número de alunos por turma e, conseqüentemente, para “melhorar a qualidade do ensino secundário” (GRA, 2001: 56).

Todavia, os documentos analisados não apontam ações de integração profissional dos futuros professores, findo o ciclo de estudos, ainda que os munam com ferramentas para o exercício da atividade docente. Mais recentemente, com a introdução da disciplina de Empreendedorismo no *Currículo*, parece afigurar-se a ideia de desenvolver atitudes empreendedoras para a criação do próprio emprego, de modo a contribuir para a luta contra a pobreza e para o desenvolvimento económico, através do desenvolvimento da educação, tal como aponta a *Estratégia de Combate à Pobreza* (MP, 2003).

Em suma, o processo de Formação Inicial de Professores de Português é um processo complexo e num país multilingue, como é o caso de Angola, ainda se pode tornar mais complexo, o que faz com que o (futuro) professor de Português deva dominar não só a língua de escolarização, mas que também tenha conhecimentos básicos sobre a língua nacional da província onde leciona.

O processo de formação de professores requer, igualmente, conhecimentos sobre como planificar, como elaborar e como aplicar recursos didáticos e instrumentos de supervisão, em locais com poucos recursos materiais; requer o domínio de metodologias para trabalhar com turmas numerosas; implica o acesso a bibliografia especializada para que o aluno futuro professor adquira, gradualmente, hábitos de pesquisa e de investigação e aprofunde os seus conhecimentos sobre a profissão docente.

O sucesso deste processo de formação pressupõe uma interação positiva e eficaz entre os seus intervenientes: direções das EFP e das escolas-anexas, supervisores, professores-tutores e alunos-estagiários. Pressupõe, igualmente, que os citados agentes educativos tenham acesso a materiais didáticos, a bibliografia e a formação especializada e não apenas a documentos reguladores e de suporte à prática supervisiva, pois

Preparing teachers for the challenges of a changing world means equipping them with subject-specific expertise, effective teaching practices, an understanding of technology and the ability to work collaboratively with the other teachers, members of the community and parents. (UNESCO, 2004: 108)

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003): *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.
- ALEXANDER, Robin (2001): *Culture & Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Blackwell Publishing.
- ANÇÃ, Maria Helena (1999): *Ensinar Português – Entre Mares e Continentes*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- BARDIN, Laurence (2000): *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BENAVENTE, Ana *et alii* (2008): “La formation des enseignants, acteur décisifs de l'école dans la lutte contre la pauvreté”, *Perspectives*, vol. XXXVIII, n.º 2, p. 228.
- CARDOSO, Pedro (dir.) (2004): *Atlas da Lusofonia*, Angola, Lisboa, Prefácio.
- CERQUEIRA, Aurora & ANDRADE, Ana Isabel (2004): “Alunos com Português Língua Não Materna: um Estudo das Representações dos Professores em Diferentes Graus de Ensino”, in Maria Helena Araújo e Sá, *et alii* (coord.): *Transversalidades em Didáctica das Línguas*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- COSTA, António Fernandes da (2006): *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantu em Angola – para uma análise diferencial*, Luanda, Universidade Católica de Angola.
- DAVIES, Lynn (2004): *Education and Conflict. Complexity and Chaos*, Londres, Routledge Farmer.
- DE GRAUWE, Anton (2001): *School Supervision in four African Countries: Challenges and Reforms*, Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- DESAL, Vandana & POTTER, Robert B. (ed.) (2009): *Doing Development Research*, Londres, Sage.
- DUFFY, Brendan (1993): “The Analysis of Documentary Evidence” in Judith Bell: *Doing Your Research Project. A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*, Buckingham, Open University Press.
- ESTEVES, Manuela (2006): “Análise de Conteúdo” in Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.): *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*, Porto, Porto Editora.
- GABINETE DE ESTUDOS PARA A EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (GEED) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (2008): “As Línguas Bantu e a Língua Portuguesa em Angola”, *Boletim Educ@r Sem Fronteiras* (suplemento), n.º 4.
- GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (GRA) (2001): *ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015*, Luanda, Conselho de Ministros. República de Angola, in Unesco - International Institute for Educational Planning http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp2=Angola [consultado a 13 de agosto de 2011].

- GRILO, Luísa (2006): “A Educação em Angola – Desafios da Reconstrução”, *Boletim Educ@r Sem Fronteiras*, (suplemento), n.º 3, pp. 11-14.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INIDE) (s/d^a): *Programa Metodologia de Ensino do Português. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, s/l, Ministério da Educação.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INIDE) (s/d^b): *Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógico. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INIDE) (2010): *Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógico. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, Ministério da Educação.
- INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES (INEE) (2010): *Guidance Notes on Teaching and Learning*, Nova Iorque, INEE.
- INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES (INEE) (2010): *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução*, Nova Iorque, INEE.
- INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING (IIEP) (2006): *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*. Paris, UNESCO.
- MINGAS, Amélia A. (2000): *Interferência do Kimbundu no Português Falado de Lwanda*, Luanda, Edições Chá de Caxinde.
- MINGAS, Amélia (2005): “Língua versus fala: a questão angolana” in Maria Helena Mira Mateus & Luísa Teotónio Pereira (org.): *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Edições Colibri e CIDAC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (MED) (s/d^a): *Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola*, s/l. In <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=705> [consultado a 17 de maio de 2011].
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (MED) (s/d^b): *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, República de Angola, Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (MED) (s/d^c): *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo de 35 anos de Independência*, s/l. Disponível em <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=651> [consultado a 4 de abril de 2011].
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA, INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (MED/INIDE) (2003): *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA, INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (MED/INIDE) (2004): *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA/INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (MED/INIDE) (2009): *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA/INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (MED/INIDE) (2010): *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO (MP), REPÚBLICA DE ANGOLA (2003): *Estratégia de Combate à Pobreza. Reinserção Social, Reabilitação e Reconstrução e Estabilização Económica*, Luanda, Ministério do Planeamento. Direcção de Estudos e Planeamento. (versão sumária). in Unesco - International Institute for Educational Planning http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp2=Angola [consultado a 13 de agosto de 2011].
- MOORE, Alex (1999): “Beyond Reflection: Contingency, Idiosyncrasy and Reflexivity” in Initial Teacher Education in Martyn Hammersley (ed.): *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, Nova Iorque, Falmer Press.
- MOREIRA, Maria Alfredo & BIZARRO, Rosa (2010): “Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas: Acção, Formação e Investigação”, in Maria Alfredo Moreira & Rosa Bizarro: *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- OLIVEIRA, Ana Luísa *et alii* (2010): “Comparação Interlinguística como Recurso Didáctico: A Aprendizagem do Português por Ucrrianos, Guineenses e Cabo-Verdianos” in Maria Helena Ançã (coord.): *Educação em Português e Migrações*, Lisboa, Lidel Edições Técnicas.
- PEREIRA, Luena Nascimento Nunes (2005): “Diversidade Linguística e Identidade Nacional” in Teresa Cruz e Silva *et alii.*: “Lusofonia em África” História, Democracia e Integração Africana, Dakar: CODESRIA – Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África.
- PETERSON, Pedro Domingos (2003): *O Professor do Ensino Básico. Perfil e Formação*, Lisboa, Instituto Pedagógico.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD) (2004): *Relatório de Desenvolvimento Humano 2004 – Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*, Lisboa, PNUD/ Mensagem.
- ROEGIERS, Xavier (s/d): *O que é a APC: Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicada aos professores?*, s/l: EDICEF.

- UNESCO (2004): *Education for All. The Quality Imperative*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2010): *Message from Heads of UNESCO, UNICEF, UNDP, ILO and Education International on the Occasion of the World Teachers' Day 2010 - "Recovery Begins with Teachers"* in – http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/images/teacher_education_new/WTD2010message_en.pdf - [consultado a 7 de agosto de 2011].
- UNESCO – Bureau International d'Education (BIE) (2010): *Données Mondiales de l'éducation*. VII Ed. 2010/11. in <http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide/unesco-regions/africa/angola/ibedocs-resources.html> [consultado em 13 de agosto de 2011].
- VILLEGAS-REIMERS, Eleonora (2003): *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*, Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- ZAU, Filipe (2002): *Angola: Trilhos para Desenvolvidos*, Lisboa, Universidade Aberta.